P R Z E D S Z K O L E

ROK IV • 1936/7 • MARZEC-KWIECIEŃ • Nr 7/8

Zofia Bogdanowiczowa

Rola przedszkola wobec szkoły powszechnej

Powszechnie znaną trudnością, z jaką spotyka się nauczyciel pierwszej klasy szkoły powszechnej, jest wybitnie nierówny materiał dziecięcy, który w jednakowym czasie musi przerobić pewien ustalony program nauki, ażeby dostać się do oddziału następnego. Rezultatem jest wielka liczba repetentów, która dla m. Warszawy wynosi 20% [1]).

Badania dojrzałości szkolnej robione są dotychczas sporadycznie i przede wszystkim dla zorientowania nauczyciela w materiale, którym będzie kierował, a nie dla selekcji i decyzji o przyjęciu. O przyjęciu decyduje bowiem wiek [2]). Większość dzieci przychodzi do szkoły z domów, w których nie pracowano nad ich rozwojem (grupa A), mała ilość z domów inteligentnych, w których dzieci miały planowy kierunek (grupa B) — mała, bo mniej niż 3,2% [3]) wynosząca liczba przychodzi z przedszkoli (grupa C). W rezultacie wiek umysłowy 7-letnich dzieci przychodzących do pierwszej klasy, jak twierdzi dr **M. Kaczyńska**, waha się pomiędzy 4. a 9. rokiem.

Przyczyny tych różnic poza właściwościami wrodzonymi dziecku doszukuje się **dr Kaczyńska** w ujemnych wpływach środowiska, z którego dzieci pochodzą [4]), „bez odpowiednich bowiem bodźców do rozwoju, bez okazji do treningu, te wrodzone możliwości psychiczne i fizyczne pozostają utajone i nie rozwiną się w aktualne istotne możliwości". **Dr Kaczyńska** bada wpływ środowiska na rozwój umysłowy dziecka, natomiast wąskie ramy tych badań z natury rzeczy nie mogą objąć i określić ujemnego wpływu środowi-

---

[1]) **H. Radlińska.** Stosunek wychowawcy do środowiska.

[2]) Próby selekcji dzieci zgłoszonych do szkoły są jeszcze w zaczątku. Patrz art. **W. Kujawskiej** p. t. „Komisja Psychologiczna". „Przedszkole", 1933/4 r., Nr 4—5.

[3]) **A. Charszewski.** „Przedszkole" 1935/6 r.

[4]) **M. Kaczyńska.** Przedszkole a szkoła powszechna. „Przedszkole", 1933 r., Nr 1.

ska na kulturę dzieci, czy też ich „dojrzałości społecznej" [5]), lub sprawności w posługiwaniu się materiałem dla wypowiedzi plastycznej.
O nauce dziecka w szkole w pierwszym okresie decyduje nie tylko przygotowanie umysłowe. Dziecko grupy A przychodząc do szkoły spotyka się z otoczeniem krańcowo różnym od tego, które ma w domu i z wymaganiami kulturalnymi, z którymi się nie stykało dotychczas. Po raz pierwszy (o ile rodzeństwo nie chodzi do szkoły) dostaje do rozporządzenia materiał taki, jak papier, glina, klocki, zdarza się też, że pierwszy raz styka się z rysunkiem w ogóle, możliwością stosowania barw do ilustracji itp. Po raz pierwszy i grupa A i grupa B znajdują się w zespole zorganizowanym i złączonym osobą nauczyciela. Wszystkie te wymagania przerastają możliwości tych dzieci.

Duża liczba repetentów w I klasie, powiada na innym miejscu prof. **H. Radlińska** [6]), pochodzi z niemożności wżycia się w obce dziecku warunki, jakie daje szkoła, „dla niejednego dziecka olśnionego cudami szkoły, lecz nieprzyzwyczajonego do rozumienia lekcji, pierwszy rok pobytu w klasie przepada. Tacy repetenci w drugim roku zaczynają móc się uczyć".
Rozumiejąc potrzebę okresu wstępnego, oswajającego dziecko ze szkołą, program ministerialny przewiduje tzw. okres przygotowawczy trwający przeciętnie od 4 do 6 tygodni, czyli — do 15 października. Okres ten obejmuje następujące zadania:

„a) zorientowanie się nauczyciela w warunkach pozaszkolnych życia każdego dziecka za pomocą rozmowy z nim i zetknięcia się z rodzicami i opiekunami, a nawet — w granicach możliwości — ze środowiskiem domowym,
b) wstępne **zaznajomienie** dzieci, tym usilniejsze i bardziej wyczerpujące im niższy jest poziom środowiska społecznego, z elementarnymi wymaganiami kulturalnymi w zakresie osobistej czystości, zachowania ładu w rzeczach i książkach itp.,
c) uzyskanie niezbędnego stopnia przystosowania się dzieci do zbiorowego życia i pracy w szkole,
d) pierwsze ćwiczenia słuchowe, wzrokowe i ruchowe, przygotowujące do nauki czytania i pisania, zapoczątkowanie ćwiczeń słownikowych z zakresu orientacji przestrzennej i nauki rachunku,
e) zachęcenie i danie sposobności do wyrażania się przy pomocy rysunku, śpiewu i robót ręcznych".

Okres przygotowawczy, mówi dalej program, posiada w większym jeszcze stopniu, niż reszta roku, charakter wychowawczy. W związku z tym liczba

---

5) **Friedländer.** „Przedszkole", 1936 r., listopad, Nr 3.
6) **H. Radlińska.** Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Str. 145.

godzin poświęcona formalnie i wyraźnie na określone przedmioty może być zmniejszona na korzyść zabiegów wychowawczych.

O możliwości rozszerzenia czasu trwania okresu przygotowawczego powiedziano: „naukę czytania i pisania poprzedza okres przygotowawczy, którego czas trwania uzależnia się od stopnia dojrzałości dzieci przychodzących do szkoły". Uprawnia to nauczyciela do rozszerzenia okresu przygotowawczego do dwóch miesięcy, a w niektórych wypadkach, szczególnie w szkołach wiejskich, do połowy roku.

Zastanówmy się, czy przedłużanie okresu przygotowawczego jest **celowe, oraz czy szkoła jest w stanie przeprowadzić okres przygotowawczy w sposób racjonalny.**

Szereg argumentów przemawia przeciw temu.

1) Wiekiem, w którym przyzwyczajenia tworzą się najłatwiej i najsilniej się utrwalają, jest wiek przedszkolny. Czas trwania okresu przygotawawczego w szkole, nawet półroczny, będzie za krótki na zwalczanie złych przyzwyczajeń już uprzednio nabytych i utrwalenie przyzwyczajeń nowych, dodatnich.

2) Nauczyciel szkoły powszechnej kształcący się dotychczas w seminariach nauczycielskich przez dwuletni czas trwania przedmiotów pedagogicznych obejmujących metodykę nauczania w szkole, psychologię pedagogiczną dziecka w okresie drugiego dziecięctwa aż do okresu dojrzewania, nie poznaje równocześnie dość wnikliwie metodyki prowadzenia zajęć przedszkolnych, rozłożonej na dwa lata w seminarium dla wychowawczyń przedszkoli.

3) Niewiele jest szkół wyposażonych dostatecznie w materiały i pomoce przedszkolne, a jednak rysowanie, malowanie, modelowanie i wycinanie to techniki, z którymi dziecko powinno zapoznać się do 7. roku życia. Dziecko przychodzące do szkoły powinno operować już we wszystkich technikach schematem, z chwilą natomiast, kiedy przychodzi bezpośrednio z domu nieobeznane z materiałem, nie znające wypowiedzi plastycznej, musi na tym terenie przejść przez wszystkie etapy rozwojowe, ażeby pod koniec roku dopiero wejść w okres schematu. Nauka zaś czytania i pisania wymaga już o wiele wcześniej zrozumienia i użytkowania skrótów symbolicznych, jakimi są znaki literowe czy liczby.

Prócz tych argumentów przemawia tu również krytyczne niejednokrotnie ustosunkowanie się dzieci do zajęć przedszkolnych prowadzonych w szkole. Dzieci, które przeszły przez przedszkole, nudzą się nimi — dzieci, które przychodzą z domu, zachowują się również z rezerwą. Ich tęsknota do szkoły nie została zaspokojona zgodnie z oczekiwaniem. Rozczarowanie to pogłębiają niejednokrotnie rodzice dzieci, którzy od szkoły żądają rezultatów konkretnych — zdobycia przez dzieci w najkrótszym czasie umiejętności czy-

tania i pisania. Przedłużający się okres „bezrobocia” na terenie szkoły wywołuje u wielu zaniepokojenie.

Pobyt dziecka w przedszkolu to okres racjonalnie rozłożonego czasu na przygotowanie dziecka do szkoły. O rezultatach oddziaływania przedszkola przekonywują wymownie dane cyfrowe, dotyczące badania rozwoju umysłowego dzieci w I klasie szkoły powszechnej, podane w artykule dr **M. Kaczyńskiej** [7]).

Dzieci, które były w przedszkolu (bad. 105 dz.)			Dzieci, które nie były w przedszkolu (bad. 271 dz.) [8])		
— 1	0	+ 1	— 1	0	+ 1
14 13,4%	58 55,2%	33 31,4%	104 38.2%	135 50,0%	32 11,8%

To samo potwierdza prof. **Radlińska** [9]). Na 59 dziewcząt badanych 38 (69%) wykazało rozwój powyżej normy już po 8 — 10 miesiącach pobytu w przedszkolu.

Jak widzimy liczba dzieci zaawansowanych w rozwoju zwiększa się potrójnie po pobycie w przedszkolu, liczba zaś dzieci, stojąca w stosunku do rozwoju umysłowego poniżej normy, zmniejsza się potrójnie.

Przedszkola obecne pełnią zatem nie tylko funkcję społeczną dawania opieki dzieciom pozbawionym tej opieki w domu — nie tylko kulturalną dzięki szerzeniu nawyków kultury poprzez dzieci w domach rodzinnych, ale wpływają wybitnie na rozwój dzieci i przygotowują je do szkoły, stanowiąc jednocześnie pierwszy zasadniczy etap przygotowania dziecka do życia.

Zadania przedszkola w zakresie wychowania dziecka, poza tak ważną dziedziną rozwoju fizycznego, obejmują:

a) stopniowe wprowadzanie dziecka w zorganizowane życie zespołowe,
b) wdrażanie dziecka w nawyki kulturalne życia codziennego,
c) stopniowe przyzwyczajanie dziecka do samodzielności i odpowiedzialności w wykonywaniu podjętego obowiązku,
d) stwarzanie warunków wpływających na pogłębienie uczuć u dziecka,
e) dostarczanie bodźców do wypowiadania się słownego i rozwinięcia mowy socjalnej,

---

7) **M. Kaczyńska.** „Przedszkole”, 1933 r., Nr 1.

8) — 1 — oznacza dzieci stojące poniżej poziomu; 0 — dzieci stojące na poziomie; + 1 — dzieci stojące powyżej poziomu.

9) **H. Radlińska.** Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Str. 114.

f) dostarczanie sposobności oraz materiału do czynienia spostrzeżeń i zdobywania nowych wyobrażeń,
g) dawanie sposobności oraz środków wyrażania się drogą pracy ręcznej i inscenizacji.

Stwierdzamy więc, iż program zadań przedszkola pokrywa się z programem okresu przygotowawczego szkoły powszechnej, o ileż jednak wydatniejsze daje wyniki.

Wartość przygotowywania dzieci przez przedszkole potwierdzają w ciekawy sposób testy **Winklera.** Ujmują one wymagania szkoły, dotyczące rozwoju umysłowego dziecka i sprawności technicznej, potrzebnej przy wstępowaniu dziecka do szkoły. Testy **Winklera** podawane są dziecku w formie zadań, w przedszkolu natomiast dziecko ma okazję ćwiczenia tych samych funkcji w zabawach, grach, ćwiczeniach i na materiale dowolnie wybranym i użytkowanym. Zadania w przedszkolu wyrastają w sposób naturalny z samej treści zabawy i potrzeby materiału dobranego odpowiednio do możliwości dziecięcych.

Jakkolwiek testy **Winklera** badają dziecko dość jednostronnie, pomijając np. między innymi przygotowanie do pracy zespołowej, spróbujmy znaleźć analogię pomiędzy nimi, a pewnym działem zajęć i zabaw przedszkolnych. Poszukajmy mianowicie odpowiedników tych zajęć i zabaw wpływających na dojrzałość szkolną dziecka stwierdzaną testami **Winklera.**

Testy Winklera.	**Odnośne ćwiczenia w przedszkolu.**
1 i 2. Badanie kombinacji konstruktywnej.	Budowanie, lepienie, układanie mozajki, patyczków, wycinanie itd.
3. Badanie pamięci słuchowej.	Ćwiczenia rytmiczne. Nauka piosenek. Zabawy, żądające od dziecka rozpoznawania źródła głosu, szmeru czy dźwięku. Zapamiętywanie głosu słyszanego. Rozróżnianie jednego głosu spośród wielu.
4 Badanie zdolności zapamiętywania treści opowiadania.	Inscenizacje, w których dzieci odtwarzają ruchem i słowem słyszane opowiadania. Odtwarzanie treści opowiadania w rysunku czy ulepiance.
5. Badanie sprawności wymowy.	Nauka wierszy, ćwiczenia mowy specjalne w formie zabawowej, powtarzanie refrenów w opowiadaniu.
6. Badanie zdolności ujmowania wzrokiem symboli.	Zabawy zespołowe mające na celu ujmowanie ilości do 5. Ćwiczenie indywidualne na pomocach w rodzaju domina, loteryjki itd.

7. Badanie sprawności pamięci wzrokowej.	Rozpoznawanie symboli (znaczków) zastępujących nazwiska. Zabawy wymagające pamięci wzrokowej. Zajęcia, w których dziecko odtwarza to, co wie o otoczeniu.
8. Badanie bogctwa słownika (nazywanie przedmiotów pokazanych na obrazku).	Opowiadania. Nauka wierszy. Ćwiczenia mowy przeprowadzane na obrazkach. Zabawa polegająca na wypowiadaniu na wezwanie nazw przedmiotów z otoczenia, zwierząt, zabawek, narzędzi pracy i materiałów potrzebnych dziecku w chwili zabawy czy zajęcia.
9. Badanie fantazji.	Słuchanie opowiadań, opowiadania wygłaszane przez dzieci same, wykańczanie bajek rozpoczętych przez wychowawczynię. Opowiadania uzupełniane przezroczami i rysunkami. Inscenizacje opowiadań i wierszy. Wypowiedź drogą malowania, rysowania czy ulepiania. Ćwiczenia fizyczne na tle opowieści ruchowej.
10. Badanie znajomości nazwy barw.	Zetknięcie się z barwą częstsze niż w domu rodzinnym. Okazje do wypowiadania nazwy barw przy zajęciach zespołowych. Ćwiczenia specjalne na pomocach, wymagające spostrzeżenia i identyfikacji barwy.
11. Badanie zdolności tworzenia pojęć	Rozmowy, opowiadania, obserwacje przedmiotów z otoczenia zmierzające do wytwarzania skojarzeń. Zabawy, w których dziecko podaje definicję przedmiotu, np. zgadywanie zagadek i układanie zagadek przez dzieci.
12. Badanie zdolności obserwacji	Oglądanie obrazków. Ćwiczenia wymagające zauważenia drobnych różnic i podobieństw w przedmiotach. Czynienie obserwacji podczas wycieczek. Zabawy wymagające wzmożonej obserwacyjności.
13. Badanie szybkości pojmowania.	Zabawy zespołowe, w których założeniu jest szybkie pojmowanie, nazywanie lub wykonanie pewnego ruchu.
14. Badanie sprawności ręki.	Wszelkie zajęcia praktyczne i roboty ręczne.

15. Badanie wytrwałości i zdolności skupiania uwagi.	a) przestrzeganie zasady doprowadzania do końca zajęć i zabaw, b) krytyczna ocena własnej pracy. Obserwacja zespołowa i indywidualna przedmiotów z otoczenia. Oglądanie obrazków. Ćwiczenia rytmiczne i fizyczne.

Widzimy zatem, że wszystkie sprawności umysłowe, których wymagają od dziecka testy **Winklera**, ćwiczone są w codziennym życiu przedszkola, przygotowując świadomie i w odpowiednim okresie życia dziecka grunt dla szkoły.

Zdanie, którym określa **J. Bohucki** [10]) okres przygotowawczy w szkole powszechnej, śmiało można zużytkować dla określenia przedszkola: „Przed szkole nowoczesne to preludium do wielkiej symfonii nauczania".

Aby jednak móc spełnić swoje zadanie, musi ono objąć wszystkie dzieci, a nie uprzywilejowane jednostki. Uczynienie przedszkola przynajmniej rocznego obowiązującym pozwoli na skrócenie okresu przygotowawczego w szkole do minimum koniecznego dla zapoznania się dziecka z nowym środowiskiem i nauczyciela z uczniem [11]) oraz rozpoczęcie nauki formalnej z materiałem uczniów o poziomie znacznie równiejszym niż dotych czasowy.

Rezultatem ułatwionej pracy nauczyciela byłoby: zmniejszenie liczby repetentów, głębsze przerobienie programu pierwszej klasy, a co za tym idzie, podniesienie poziomu każdej następnej klasy szkoły powszechnej.

---

10) **J. Bohucki.** Okres przygotowawczy w szkole powszechnej. 1936 r. Nasza Księgarnia.

11) Sprawę poznania ucznia i środowiska, z którego uczeń pochodzi, ułatwia nauczycielowi w znacznej mierze opis zachowania się dziecka w przedszkolu, dostarczony nauczycielowi przez wychowawcę przedszkola oraz jego notatki z wywiadów domowych.

Dimitr Kacarow

Wychowanie przedszkolne w Bułgarii

Podajemy w tłumaczeniu artykuł sprawozdawczy o przedszkolach w Bułgarii, nadesłany dla „Przedszkola" przez dr D. Kacarowa, prof. uniwersytetu i dyrektora Instytutu dla wychowawczyń przedszkoli w Sofii, wybitnego, czynnego członka Międzynarod. Ligi Nowego Wychowania i naszego serdecznego przyjaciela.

Już w 1892 r. Ustawa o Publicznym Nauczaniu przewidziała zakładanie przedszkoli w Bułgarii. Dokładniej jeszcze omawia tę sprawę Ustawa z r. 1934, ustalając organizowanie jednego przedszkola w każdej gminie o 5.000 mieszkańców, a w gminach liczniejszych po jednym przedszkolu na każde 5.000 mieszkańców. Większość gmin nie rozporządza jednak środkami niezbędnymi dla wykonania tej ustawy.

W myśl tej samej ustawy państwo powinno pomogać gminom ubogim w zakładaniu przedszkoli, lecz z powodu braku funduszy również nie jest w stanie tego wykonać.

Sytuacja materialna większości naszych gmin jest taka, że trzeba będzie jeszcze długo czekać na zadowalającą realizację przepisów prawnych.

Stwierdzić jednak należy poza wszelką wątpliwością, że potrzeba i wartość przedszkoli są uznane przez wszystkich i że można nawet dostrzec pewne współzawodnictwo między bogatszymi gminami nie tylko w dziedzinie zakładania, ale i jak najlepszego organizowania przedszkoli.

Wielką nadzieję pokładamy w „ogródkach dziecięcych" letnich, których zakładanie przyczyni się niewątpliwie do rozwoju szkolnictwa przedszkolnego.

„Ogródki dziecięce" otwarte tylko w czasie lata po wsiach i małych miasteczkach, mają na celu pomoc włościanom przez zaopiekowanie się ich dziećmi w okresie robót polnych.

Te przedszkola letnie egzystują od 2 — 3 lat i zdobyły gorące uznanie wśród ludności wiejskiej i miejskiej, a ich użyteczność jest powszechnie stwierdzona. W lecie 1936 r. było ich około 150. W chwili obecnej ogólna ilość przedszkoli bułgarskich wynosi około 250 (brak ścisłej statystyki), z 250 wychowawczyniami i około 8.000 dzieci. Pośród tych przedszkoli około 200 jest utrzymywanych przez gminy, reszta są to przedszkola prywatne. Prawie wszystkie znajdują się w miastach. Większość wychowawczyń tych przedszkoli nie ma specjalnego zawodowego przygotowania. Są to jednak absolwentki naszych liceów pedagogicznych i otrzymały ogólne wykształcenie pedagogiczne, takie jak nauczycielki szkół powszechnych. Zaledwie nieliczne z nich są specjalnie przygotowane do pracy w przedszkolach. Wynika

to stąd, że nie mamy jeszcze Państwowego Instytutu przygotowującego wychowawczynie dla przedszkoli. Istnieją tylko dwa Instytuty prywatne (jeden z nich, kierowany przez autora tego artykułu), które są założone stosunkowo niedawno i przyjmują ograniczoną ilość uczennic.

Uczęszczanie do przedszkoli nie jest obowiązkowe. Mimo to w miejscowościach, w których istnieją przedszkola, rodzice są obowiązani posyłać do nich dzieci przynajmniej przez jeden rok. W każdym jednak razie przedszkola nie są traktowane jako niezbędna komórka w systemie szkolnym. Ten fakt przesądza w znacznym stopniu ich charakter i organizację: rozwój ich idzie niezależnie od szkoły powszechnej i bez kontaktu z nią w sprawach programu czy charakteru zajęć. Przedszkola nie mają specjalnych budynków, często nawet sal odpowiednio urządzonych i przystosowanych do ich potrzeb; dobrze jeszcze, jeśli szkoła zostawia do ich dyspozycji salę gimnastyczną lub salę aktową. Wskutek tego wielka ilość przedszkoli pracuje w pokojach, w których brak miejsca dla swobodnej, aktywnej działalności dzieci. Również i umeblowanie w większości przedszkoli jest niezadowalające, a czasem nawet niewystarczające. To samo można, niestety, powiedzieć i o materiale dydaktycznym.

Subsydium roczne, które przeciętnie gminy przyznają swym przedszkolom. wynosi od 1.000 do 1.500 lew (60 do 100 złotych), czyli sumę śmiesznie niską i zupełnie niewystarczającą, aby zaopatrzyć przedszkola w to, co jest dla nich niezbędne i aby mogły należycie funkcjonować. Mamy jednak przedszkola zarówno w stolicy jak na prowincji, które stoją zupełnie na poziomie tak pod względem lokalowym jak i materiału dydaktycznego czy umeblowania, i z których możemy być dumni.

Praca w naszych przedszkolach nie jest prowadzona według jakiejś określonej metody, poza dwu przedszkolami (jedno w Sofii, drugie w Warnie), gdzie stosuje się metodę Montessori i dwoma lub trzema, gdzie zastosowano metodę projektów, reszta wychowawczyń pracuje według własnych pomysłów, opartych przeważnie na metodzie Froebla w jej najogólniejszych zarysach, wprowadzając do niej nowe elementy zależnie od tego z jakimi źródłami wiedzy przedszkolnej życie je zetknęło. Ten stan rzeczy wynika stąd, że wychowawczynie są zupełnie pozbawione kierunku i władze szkolne interesują się przedszkolem tylko bardzo ogólnie, a inspektorzy szkolni nie są przygotowani do kierowania pracą w przedszkolach. Nie mieliśmy do ostatnich czasów specjalnego organu władzy dla spraw przedszkolnych, ani w kuratorium, ani w Ministerstwie. Dopiero z początkiem bieżącego roku stworzono w Ministerstwie Inspektorat dla wychowania przedszkolnego, mianując na ten urząd osobę doskonale przygotowaną do zajęcia tego odpowiedzialnego stanowiska. Mamy nadzieję, że dzięki tym pomyślnym zmianom nasze przedszkola rozpoczną nowy okres rozwojowy.

Muszę stwierdzić jednak, że mimo wszystko, praca w naszych przedszko-

lach nie jest zła, a nawet w wielu kierunkach zupełnie zadowalająca: gry, inscenizacje, bajki, a zwłaszcza śpiew cieszą się w nich wielkim powodzeniem. Śpiewu jest bardzo dużo. Stosuje się też wiele rysunku i ulepianek. Nieraz jednak daje się zauważyć brak zasadniczej linii, która by kierowała pracą wychowawczyni. Co prawda władze szkolne ogłosiły plan pracy dla przedszkoli, lecz zawiera on raczej ogólne informacje o tym, co byłoby pożądane, aby dzieci przyswoiły sobie w ciągu roku szkolnego, nie daje natomiast żadnych wskazówek, jaką drogą stworzyć całość zadań wychowawczych, opartą na głębszej znajomości dziecka i pedagogiki wieku przedszkolnego.

Mamy nadzieję, że wychowawczynie, które obecnie wychodzą z dwóch wspomnianych powyżej Instytutów prywatnych, są przygotowane należycie do systematycznej pracy w myśl nowych metod nauczania (Montessori, Decroly, projekty itd.) i w ogóle w duchu nowego wychowania, wniosą powiew nowego życia do przedszkoli i zapoczątkują odpowiednie zmiany w organizacji i w pracy przedszkoli.

Powtórzmy jednak raz jeszcze, iż pomijając brak ogólnego kierunku w pracy, jesteśmy pewni, że każda osoba, zwiedzająca nasze przedszkola, będzie mile zdziwiona radością, pogodą, ruchliwością i pełnią życia dzieci.

Dzieci przebywają w przedszkolach od godz. 9 do 11, a następnie od 14 do 16; na obiad idą do domu. Śniadanie o godz. 10 jest podawane w niewielu przedszkolach z powodu braku funduszy; składa się ono zazwyczaj ze szklanki mleka i kawałka chleba. Częściej dzieci jedzą tylko to, co sobie z domu przyniosą.

Szkoda wielka, że rodzice interesują się zbyt mało organizacją w przedszkolach posiłku dla swych dzieci. Taki wspólny posiłek miałby wielkie znaczenie wychowawcze niezależnie od tego, że umożliwiłby dzieciom przebywanie w przedszkolu przez cały niemal dzień.

Do przedszkola przyjmuje się dzieci w wieku lat 6; pozostają one w przedszkolu zwykle jeden rok, gdyż do szkoły powszechnej wstępuje u nas dziecko 7-letnie. Niektóre przedszkola przyjmują wyjątkowo również dzieci w wieku poniżej 6 lat. Ale ustawa z 1934 r. przewiduje zakładanie przedszkoli dla dzieci od lat 4 do 6, zarówno jak i żłobków wychowawczych dla dzieci jeszcze młodszych. Dotychczas ten przepis ustawy pozostaje, niestety, tylko martwą literą. Mamy nadzieję, iż Inspektor wychowania przedszkolnego, mianowany niedawno, zrobi wszystko, co jest w jego mocy, dla zrealizowania tych pięknych intencji prawodawcy i jeszcze wielu innych, dotyczących rozwoju wychowania przedszkolnego, którego wartość jest u nas coraz żywiej odczuwana i rozumiana.

Magda Langerowa

Wpływ środowiska domowego na trudności wychowawcze dzieci przedszkolnych

Organizacja przedszkoli nastawiona jest na dostarczanie dziecku maksimum dobrych warunków normalnego, swobodnego rozwoju jego wszelkich możliwości, ułatwienie mu zdobywania dobrych nawyków, nauczenie stopniowego pokonywania napotykanych trudności i wyrabianie w nim samodzielności i wiary w swoje siły. Do celu tego dąży przedszkole świadomie, w założeniu swoim opierając się przede wszystkim na wiedzy o psychice dziecka, czyli pedologii i na najnowszych zdobyczach w dziedzinie pedagogiki. Wszelkie metody wychowawcze w przedszkolu winny zmierzać do wszechstronnego i pełnego rozwoju dziecka i pod tym względem wartość i znaczenie przedszkola nie ulegają żadnej wątpliwości.

Współpraca domu z przedszkolem jest nieodzownym warunkiem uzyskania pozytywnych rezultatów w pracy nad dzieckiem. Kontrast między świadomą i planową pracą nad dzieckiem w imię jego dobra, a nieumiejętnym, dorywczym, chaotycznym, często destruktywnym wychowaniem domowym zaznacza się w całej pełni dopiero wówczas, gdy na terenie przedszkola występują trudności wychowawcze.

Wiele trudności wychowawczych spowodowane jest nieodpowiednimi warunkami domowymi, złą organizacją środowiska i dlatego też poznanie tego środowiska domowego, które wpływa na kształtowanie się charakteru dziecka, jest jednym z głównych zadań wychowawczyni przedszkola.

Poznanie środowiska domowego nie jest rzeczą łatwą, nie polega ono tylko na skonstatowaniu stopnia ubóstwa rodziny, bezrobocia ojca, lub ciasnego pomieszczenia — są to niewątpliwie czynniki bardzo ważne, ale nie decydujące. Chodzi przede wszystkim o wniknięcie w atmosferę najbliższego otoczenia dziecka, poznanie stosunków rodzinnych, nawiązanie kontaktu z rodzicami i ustosunkowanie się do nich z całą życzliwością, wyrozumiałością i zaufaniem, gdyż tylko w takim wypadku może zaistnieć owocna współpraca między przedszkolem a domem.

Powszechnie wiadomo, że między światem dziecięcym, a światem dorosłych istnieje przepaść: dorośli na ogół nie rozumieją dzieci. Ten brak zrozumienia jaskrawiej występuje tam, gdzie w ogóle nie ma mowy o jakimkolwiek nastawieniu świadomym do zadań wychowawczych.

Dziecko ma swoje prawa, z którymi każdy wychowawca, a więc przede wszystkim rodzice liczyć się muszą. Dobrym wychowawcą jest ten, który

znając i rozumiejąc te prawa stworzy odpowiednie warunki dla swobodnego, pełnego rozwoju dziecka i który swoją wiedzę psychologiczną i pedagogiczną umie zastosować praktycznie. Niemniej umiejętność wczuwania się w dziecko, wnikliwa intuicja niejednokrotnie zastąpić może nabyte wiadomości. Zlekceważenie potrzeb dziecka, nieznajomość jego psychiki, brak należytego szacunku dla niego i sprawiedliwej oceny jego postępowania występuje znacznie jaskrawiej w środowisku, gdzie rodzice są na niskim poziomie kultury, nie mają możności ani dobrej woli zdobywania wiadomości o wychowywaniu dzieci i w postępowaniu swoim idą drogą najmniejszego oporu, nie zdając sobie sprawy z tego, jak często przyczyniają się do spotęgowania w dziecku poczucia małowartościowości, które i tak rodzi się w nim z racji jego bezradności i zależności od dorosłych. To poczucie małowartościowości jest jedną z przyczyn trudności wychowawczych.

W pogawędce z młodymi matkami na terenie Poradni Pedologicznej, mówiąc o metodach wychowawczych, którymi się one posługują, poruszałam między innymi sprawę bicia dzieci, prosząc o wypowiadanie się swobodne, czy uważają tę metodę za wskazaną i dlaczego.

Odpowiedzi były dość charakterystyczne:

„Biję Jurka jak coś zbroi, bo wiem, że to najlepszy sposób wychowawczy. Pamiętam, jak byłam mała, ojciec bił mnie za każde przewinienie, dziś tego nie żałuję, bo wyrosłam na człowieka".

Inna znów matka w ten sposób motywuje swoje postępowanie:

„Jabym może i nie biła, bo mi dzieciaka żal, ale trudno, nieraz trzeba, choćby dla sąsiadki, która narzeka na mojego małego. Jak zobaczy, że uderzę, to przynajmniej nie powie, że nie umiem bachora chować, że go rozpuszczam" [1]).

I oto fałszywa ambicja matki ma być usprawiedliwieniem niezasłużonej kary dziecka. Czy można się dziwić, że przy pierwszej lepszej okazji to samo dziecko będzie się mściło na swoim braciszku lub towarzyszu zabawy?

Niektóre matki twierdziły, że biciem działają na dziecko dla postrachu, że wywołują w nim lęk, nie zdając sobie sprawy z tego, jakie mogą być tego konsekwencje. Konstatują tylko trudności wychowawcze, z którymi uporać się nie mogą.

W wielu wypadkach matki przyznawały się, że biją zależnie od humoru: „jeżeli jestem zła, mam dużo kłopotów, to dziecku się częściej lanie dostanie".

Większość matek stwierdza, że nie mają czasu „cackać" się z dzieckiem: „dobre to dla ludzi bogatych, którzy mają dużo czasu i obszerne mieszkanie, one mogą się bawić tłumaczeniem, a nie my, ludzie pracy".

---

[1]) Przykłady zaczerpnięte z pracy na terenie Poradni Pedologicznej dla dzieci przedszkoli miejskich w Warszawie, Leszno 111.

Ale zdarza się również, że pomimo niskiego poziomu inteligencji i braku kultury matka zdaje sobie sprawę z tego, że jej niewłaściwy stosunek do dziecka ujemnie się odbija na jego rozwoju. Oto np. młoda matka stwierdza, że jej 6-letnia córeczka ma „ciężką mowę" i sama doszukuje się przyczyn tego: „Zosia z pewnością byłaby bardziej rozwinięta i rozgarnięta, żeby człowiek mógł jej więcej czasu poświęcać. Od paru miesięcy chodzi do przedszkola, to już zupełnie co innego, a dawniej to co? Bieda i niedostatek doprowadzają do zdenerwowania i zniecierpliwienia. Jak była malutka, ileż to razy zwracała się do mnie z jakimś pytaniem, a ja odfuknęłam: Cicho bądź, daj mi spokój, albo: nie zawracaj mi głowy, a nieraz to i porządnie zaklęłam; dzieciak się przestraszył i później długi czas wcale się nie odzywał".

Jedną z dość często stosowanych metod wychowawczych są groźby, w które zresztą dzieci najczęściej nie wierzą, co staje się powodem podważania autorytetu rodziców. „Jak będziesz niegrzeczny, to cię sprzedam i kupię sobie innego synka", albo: „jak będziesz dokuczał mamie — grozi ojciec — to umrze". — „Jak umrze?" — „Przyjdzie śmierć i ją weźmie". — „To ja wezmę noża i utnę głowę śmierci".

Rodzice najczęściej wysuwają jako trudność wychowawczą nieposłuszeństwo i upór, nie zdając sobie sprawy z tego, że „wady" te nie mogą być rozpatrywane jako coś oderwanego i niezależnego od psychiki dziecka, że są przeważnie reakcją na nieodpowiednie, niewłaściwe postępowanie ich z dzieckiem. Nie rozumieją, że wytykanie wad dziecku — co jest na porządku dziennym — stawianie grzeczniejszego rodzeństwa za wzór, nieuzasadnione nagany, groźby bezsensowne nie osiągają wcale zamierzonego skutku, a przeciwnie — onieśmielają, zniechęcają, przytępiają i tłumią dobre zadatki.

Bardziej może jeszcze aniżeli złe metody wychowawcze działa na potęgowanie się trudności zła atmosfera domowa. Oto np. rodzice żyją ze sobą w niezgodzie. W domu stałe swary, awantury. Ojciec alkoholik. Matka przez niego maltretowana. Dziecko nerwowe, gwałtowne, ojca się boi, do matki jest przywiązane, ale lekceważy ją sobie. Jak się rozgniewa, podnosi rękę na matkę, grozi, że ją zabije. W innym momencie, gdy jej się krzywda dzieje, pociesza ją: „Nie płacz, mamo, gdy będę duży, to wypędzimy razem tatusia". Matka często mu ulega, dziecko umie wyzyskać tę sytuację dla siebie: „jak się na niego gniewam, to się drze tak długo, aż go przeproszę, muszę mu ulec" — tłumaczy. „Bo go przecież szkoda"... „a zresztą darłby się bez końca — to już dla świętego spokoju".

I jakże tu mówić o metodach wychowawczych, o tym, że zarówno rozpieszczanie, to znaczy zbytnie pobłażanie dziecku jest szkodliwe, jak i zbyt wielka surowość, jak perswadować ludziom o konieczności serdecznego, ale konsekwentnego podejścia do dziecka, zrównoważonego sposobu bycia — skoro jądro zła tkwi w życiu danego środowiska, w złej atmosferze, w któ-

rej dziecko się obraca. Wiadomo przecież jak doniosłym czynnikiem wychowawczym jest naśladownictwo. Dobry lub zły przykład mają większą moc działania, aniżeli najpiękniejsze hasła i słowa, które stają się frazesem, jeśli zaprzecza im życie.
Bezrobocie, troska o zdobycie najniezbędniejszych środków do życia, niepokój o jutro, ciasne pomieszczenie (niejednokrotnie kilka rodzin w jednej izbie lub sublokatorzy), całkowity brak opieki, nieumiejętność podejścia do dziecka, a przede wszystkim zła atmosfera domowa — to wszystko wytwarza brak najniezbędniejszych warunków dla normalnego rozwoju dziecka i może łatwo stać się przyczyną trudności wychowawczych, które nieraz przyjmują takie rozmiary, że dziecko staje się zawadą w przedszkolu, destruktywnie działa na inne dzieci i uniemożliwia wychowawczyni spokojną, planową pracę z całym zespołem.
Ale zastosowanie profilaktyki odnośnie dziecka przedszkolnego jest znacznie łatwiejsze aniżeli dziecka w wieku szkolnym. Tutaj jednak olbrzymią rolę gra konkretna pomoc społeczna.
Psycholog badając dziecko skierowane do Poradni z powodu trudności wychowawczych, wnika jak najdokładniej w ich przyczyny, opiera się nie tylko na badaniach, ale i na własnych, wnikliwych obserwacjach na terenie przedszkola, bierze pod uwagę jego warunki życia, rozwój fizyczny. I dopiero na podstawie tego materiału, stwierdziwszy charakter trudności, układa plan postępowania z danym dzieckiem. Zdarza się niejednokrotnie, że dziecko nie nadaje się do współżycia w gromadzie, wymaga indywidualnego podejścia, zachowaniem swoim wytwarza dysharmonię w zespole dzieci normalnych, na które działa destruktywnie, przeszkadza wychowawczyni w jej planowej pracy i w nieodpowiednich dla siebie warunkach samo nie rozwija się dobrze. I w tym momencie właśnie, kiedy chodzi o praktyczne zastosowanie wskazówek psychologa, konkretna pomoc społeczna staje się nieodzowną.
Jedną z najbardziej palących potrzeb jest utworzenie przedszkoli dla dzieci trudnych do prowadzenia, tak jak istnieją szkoły specjalne dla dzieci w wieku szkolnym. Ilość dzieci takiego przedszkola specjalnego byłaby zredukowana, co dałoby możność lepszego obserwowania i indywidualnego podejścia do każdego dziecka. Prowadzone przez wychowawców specjalnie w tym kierunku uzdolnionych i wykwalifikowanych, stworzyłyby warunki normalnego rozwoju dziecka i dałyby możność nawiązania bliższego, stałego kontaktu z jego rodziną. Brak takich przedszkoli stwarza sytuację bez wyjścia: z jednej strony dziecko nie może być pozostawione w przedszkolu z wyżej wymienionych względów, z drugiej wyłączna opieka domowa nie jest w takich razach wystarczająca i nie rozwiązuje wcale sprawy, a raczej ją pogarsza.
W związku z wpływem środowiska domowego na trudności wychowawcze u dziecka ważne jest nawiązanie kontaktu z rodzicami w celu przeprowa-

dzenia planowej pracy z nimi, czy to w formie poruszania pewnych zagadnień wychowawczych i samowychowawczych, dania możności swobodnego wypowiadania się na dowolne tematy, czy też podając im najelementarniejsze pojęcia o higienie fizycznej i psychicznej.

W pracy nad rodzicami należy się wystrzegać podawania ogólnikowych wskazówek, przepisów i gotowych recept. Wszelka schematyzacja w tej dziedzinie może przynieść więcej szkody niż korzyści. Raczej należy wpływać na wyrobienie w rodzicach-wychowawcach odpowiedniej postawy, właściwego ustosunkowania się do dziecka, nie wyprowadzać zaś wniosków ogólnych z poszczególnych wypadków nie znając dokładnie podłoża, na którym się one zrodziły.

Wiadomo w jakim stopniu ciężkie warunki materialne, brak odpowiedniego pomieszczenia, pożywienia, choroba odbijają się na atmosferze domowej i bezpośrednio na dziecku, dlatego też chcąc dziecku pomóc, należy i w tej dziedzinie roztoczyć pewną opiekę nad rodziną, choćby tylko służąc pośrednictwem między nią a ośrodkami opieki społecznej.

Łatwo można skonstatować w jakim stopniu smutek, przygnębienie, niepokój, rozgoryczenie działają deprymująco na duszę dziecka, a przeciwnie — jak dalece atmosfera pogodna, harmonijna sprzyja budzeniu się radości w dziecku, radości, która jest największym jego prawem.

Jeżeli chodzi o pomoc społeczną dla dziecka przedszkolnego, to możliwości pod względem profilaktyki są duże. Im dziecko jest młodsze, tym bardziej podatne na wpływy i sugestię otoczenia, a szczególnie dominującą rolę w tym wypadku odgrywa dom i dlatego też najdalej idąca opieka społeczna związana z pracą kulturalno-wychowawczą winna być roztaczana nad rodziną dziecka przedszkolnego, które niejednokrotnie z powodu złych warunków marnuje się... Biorąc właśnie pod uwagę doniosłe znaczenie wychowawcze środowiska domowego praca bezpośrednia nad dzieckiem winna zazębiać się i dopełniać pomocą udzielaną jego najbliższej rodzinie.

Józef Czarnecki

W sprawie przedszkoli wiejskich

Podczas ubiegłych wakacji zająłem się drobiazgowym obserwowaniem warunków, w jakich żyje przedszkolne dziecko wsi. Opieka nad małolatkami wiejskimi jest w stadium zarodkowym. Rodzicielskie czynności opiekuńcze odznaczają się prymitywnością, są nieregularne, dowolne, często oparte na przesądach i „odwiecznych" tradycjach wiejskich. Stacje Opieki nad Matką i Dzieckiem, przedszkola wakacyjne, przedszkola Kół Gospodyń Wiejskich i inne pokrewne instytucje są tak nieliczne na terenie naszych wsi, że rola ich całkowicie niknie w ogromie zapotrzebowań. Poważna większość gmin

w ogóle nie posiada zakładów opiekuńczo-wychowawczych. Jest to fakt smutny, jeśli się zważy, w jak nędznych warunkach przebywają przedszkolne dzieci wiejskie.

Pewne socjologiczne szkice nasuną ciekawe wnioski i wytyczne, złączone z organizacją przedszkoli dla wsi. Możemy rozpatrywać strukturę rodzin chłopskich w dwóch różnych przekrojach: poziomym i pionowym. Do pierwiastków „wyrównujących", demokratyzujących rodzinę, między innymi należą tu: wspólny zasięg oświaty, zagadnienia polityczne, postawa wobec sąsiada itp.; o wiele więcej jest elementów, wprowadzających tzw. pionowe ukształtowanie (podział): stopień hierarchiczny (ojciec, matka, dziecko najstarsze, średniak, ułomne itp.), sprawy religijne (młodzi — „starzy"), moda, stosunek do miłości, szanse fizyczne, umysłowe i inne. Rodzina o jednorodnym poziomie oświatowym jest bardziej spójną grupą, niż rodzina, w której są „wyuczeni" i „prości" — naturalnie przy zachowaniu innych podobnych na ogół elementów. Nieraz polityka wyrównuje poziom psychiczny grupy rodzinnej, jednakowa reakcja na pewne dotkliwe podniety wytwarza spójnię. Współwrażliwość jest silna, sprowadza świadomość członków do wspólnego poziomu. Natomiast zdecydowana przewaga pierwiastków różniczkujących prowadzi do nierówności socjalnych i psychicznych w obrębie rodziny. Np. kształcenie jednego z dzieci wywołuje najczęściej wrogą — utajoną lub otwartą — postawę rodzeństwa, które materialnie traci na rzecz „wybrańca". Upośledzone fizycznie dziecko staje się obiektem niechęci całego domu; rzadkie są na wsi wypadki czułej opieki nad kaleką. Można by dostarczyć wielu przykładów stwierdzających zjawisko dysharmonii, rozprzężenia rodziny wiejskiej. W jej układzie poziomym dopatrujemy się nielicznych elementów cementujących, natomiast przekrój pionowy stanowi chaotyczny splot krzyżujących się interesów, ambicji, dążności.

Poza tym ten sam element działać może, w zależności od sytuacji i typu rodziny, bądź jako czynnik dezorganizujący, bądź jako moment wspólnoty. Np. problemy polityczne w pewnych wypadkach rozbijają rodzinę, w innych — wytwarzają spójnię.

Do charakterystycznych rysów socjologicznych rodziny wiejskiej należy sytuacja dziecka. Sprawa ta wiąże się z hierarchią wartości chłopa. Szczytowym dobrem jego jest praca gospodarska, która stanowi kryterium oceny dziecka od lat najmłodszych. Syn, córka, dający maksimum produktywnych wysiłków, uzyskują najlepszą opinię rodziny. Higieniczne, estetyczne, oświatowe itp. momenty rzadko się wybijają na czoło w hierarchii wartości „wiejskich". Gospodarność, zapobiegliwość — to dominujące zalety. Dziecko, niezdolne jeszcze do pracy fizycznej, jest najczęściej poza kręgiem najpilniejszych zainteresowań rodziny, która też nie docenia należycie opieki nad niemowlętami i małolatkami.

Przedszkolne dzieci wiejskie żyją na marginesie dążeń grupy rodzinnej. Ro-

dzice opiekują się nimi doraźnie, tylko w chwilach wolnych od właściwych zajęć, powierzając je nadzorowi nieco starszych dzieci, które w wielu wypadkach niemal sadystycznie ustosunkowują się do młodszego rodzeństwa. „Opiekunami" są zwykle kaleki, niezdolne do pracy fizycznej, zatem najsilniej predysponowane do negatywnych uczuć. Często 2- lub 3-latki pozbawione są całkowicie jakiejkolwiek opieki. Typowym przykrym obrazkiem, sceną „wsiową", jest grzebanie się maleńkiego „bałykującego" dziecka w śmieciach, w barłogu itp. Skoro tylko nieco podrośnie, już od 4 — 5 r. życia zaczyna awansować w pracy gospodarskiej. Oto szczeble, po których pnie się dziecko do samodzielnych, zaszczytnych zatrudnień: doraźne zajęcia drobne, pomocnicze w zagrodzie, kuchni, mieszkaniu; stałe funkcje łatwiejsze (pasienie gęsi, pomaganie w zmywaniu, sprzątaniu itp.); czynna asysta w ciężkich pracach starszych (np. chodzenie za siewnikiem i poganianie koni); samodzielne zajęcia „mniej wartościowe", np. pasienie bydła, „dawanie świniom"; niezależne czynności „poważne", jak orka, prowadzenie ogródka, gospodarstwa domowego itp. Z punktu widzenia tej charakterystycznej hierarchii dziecko przedszkolne jest siłą pomocniczą, obiektem, którym się starsi ciągle posługują. Tzw. „mamin-synki", otaczane czułą opieką matki, należą do wyjątków. Są to zresztą dzieci rozpieszczone, ciężko „pokutujące" w latach późniejszych.

„Gospodarka" jest przedsiębiorstwem, rodzina — grupą pracującą, w której nie ma miejsca dla niezdolnych do robót i dla maruderów. Każdy dzień roboczy wiejski wypełniają zajęcia, organizowane zwykle według planu rannego. Dzieci przedszkolne muszą w porach „wypasu" wcześniej wstawać do krów, gęsi, koni itp. Widzi się je nieraz do dnia, drżące z zimna — z „pajdą" suchego chleba — przy pasieniu bydła, czy innych zajęciach. Starsi nie zwracają uwagi na wiek i prawo dziecka do snu, rozrywki, swobody — skoro może „łazić", to i hajda w pole z krową. Częste są tragiczne wypadki — pobodzenie, roztratowanie, przejechanie itp.

Pewną ulgę w zajęciach przynosi dziecku okres uczęszczania do szkoły, która pochłania zwykle trzy czwarte jasnego dnia. Tym silniej należy zaakcentować pokrzywdzenie dzieci przedszkolnych.

Czy wobec naszkicowanej struktury rodzin wiejskich możliwe jest organizowanie dla ich dzieci — przedszkoli? Ustosunkowanie wsi do tej akcji byłoby różnorodne. Na ogół nie mogą się chłopi zdobyć na porządny budynek szkolny, tym trudniej pójdzie sprawa zorganizowania warunków lokalowych dla przedszkoli, których sieć różniłaby się zasadniczo od sieci szkół powszechnych. Zakład przedszkolny nie może służyć kilku wsiom, tylko jednej. Wieś duża i rozległa musiałaby mieć 2 — 3 przedszkola. W obecnych warunkach jest to tylko „pobożne życzenie", jakkolwiek opłakane warunki, w jakich żyją małolatki wiejskie, dadzą się usunąć jedynie za pomocą przedszkoli, stacji opiekuńczych itp. instytucji.

Pomyślmy jednak, czy przeciętna wieś nie mogłaby się zdobyć na własne przedszkole przy współpracy bogatszych odłamów społeczeństwa, samorządu i państwa. Koordynacja i podział racjonalny wysiłków finansowych doprowadziłby do konkretnych rezultatów. Czy wychowawcza opieka nad dziećmi przedszkolnymi nie jest równie ważna i wskazana, jak nauczanie szkolne? Znane są wybitnie przekonywujące kryteria psychologiczne i społeczne. Przede wszystkim uratowałoby się wczesne dzieciństwo, które niemal zupełnie tracą wiejskie małolatki, gdyż rychło stają się „młodocianymi robotnikami" gospodarskimi. A ile by uzyskał poziom wychowania i nauki w szkołach, rozwój fizyczny i poziom umysłowy dziecka! Sprawa zakładania przedszkoli wiejskich wiąże się ściśle z podniesieniem cywilizacji i kultury. Dzieciństwo „przedszkolne" zawiera w sobie dużo możliwości twórczych, które giną w nadmiernych wysiłkach fizycznych. Tzw. kompleksy, urazy psychiczne, pochodzą zazwyczaj z okresu wczesnego dziecięctwa. Dotyczy to przede wszystkim wiejskich małolatków, które przeżywają epopeję przykrych doznań, wstrząsów, obaw, zbuntowań itp. momentów właśnie na tle przedwczesnej pracy fizycznej. Jeśli dzieciom miejskim, wolnym na ogół od robót i wysiłków cielesnych, dostarcza społeczeństwo czujniejszej opieki przedszkolnej, to tym bardziej wskazanym jest objęcie szeroko uplanowaną akcją wychowawczą „dzikich" roczników wiejskich — pozbawionych nadzoru rodziny, wprzęganych bezceremonialnie do harówki gospodarskiej.
Trudno byłoby przyzwyczaić rodziców i starsze rodzeństwo do wielu nowych sytuacji, wytworzonych na wsi akcją przedszkolną. Współpraca szkoły powszechnej z domem jest potrzebna, w wielu wypadkach wprost konieczna, natomiast oddziaływanie przedszkolne staje się całkowicie nieskuteczne bez stałego, systematycznego kontaktu z rodzinami wiejskimi. Cenną rolę w wychowaniu rodziców spełni gminna stacja opieki nad dzieckiem i matką. Problemy związane z tą instytucją porusza dr med. T. Kopeć („Stacja Opieki nad Matką i Dzieckiem", Warszawa 1932. Polski Komitet Opieki nad Dzieckiem. Str. 34 — 36). w sposób szkicowy, wskazując na zasadniczą różnicę między wsią i miastem na tym odcinku pracy. Szerzenie i utrwalanie podstawowych elementów higieny mieszkania, odżywiania, odzieży itp. stanowi pierwsze stadium przygotowawcze pracy opiekuńczo-wychowawczej w środowiskach wiejskich.

Dorzucę kilka własnych uwag do wskazań dr Kopcia. Nie można pomijać ważkiego momentu, którym jest współdziałanie Wiejskiej Opiekunki Zdrowia ze szkołą — ośrodkiem najżywszych kontaktów międzyrodzicielskich i rodzicielsko-nauczycielskich. Stacja opiekuńcza znajdzie w szkole olbrzymi materiał obserwacyjny, dotyczący wsi, jej warunków higienicznych, światopoglądów „zdrowotnych" itp. Należałoby wprowadzić kartę dziecka i ew. kartę rodziny — nie w sensie biurokratycznych rejestrów, lecz jako kronikę nieodzownych cyfr, wydarzeń chorobowych, charakterystycznych sytuacji

rodzinnych itp., wniosków, wskazań itd. Odpowiednio skonstruowana kartoteka dostarczy cennego materiału dla przedszkoli i szkół oraz w wielu wypadkach — dla akcji oświatowej wśród absolwentów szkoły. Studia socjograficzne wsi mogą się również oprzeć m. in. na kartach „dziecięcych" i „rodzinnych", w których znajdą się nie tylko dane liczbowe, lecz także ciekawsze szkice wiejskich sytuacji wychowawczych, higienicznych, obyczajowych itp. Przedszkola wespół z gminnymi stacjami opiekuńczymi i szkołami powszechnymi gromadzić będą charakterystyczne spostrzeżenia i wnioski w kartotekach, które w ten sposób staną się punktem wyjścia w kontaktach i głębszym współdziałaniu z rodzinami wiejskimi.

Jestem zdania, że dla zapobieżenia większym trudnościom, jakie napotka „wiejska" akcja przedszkolna, należałoby organizować jednocześnie — z zachowaniem ścisłym podstaw współpracy — stacje opiekuńcze gminne i przedszkola „gromadne". Rozbieżności, które powstają w działalności publicznej poszczególnych instytucji, wynikają z faktu, że w terenie rosną, jak grzyby po deszczu, różne organizacje, zakłady, grupy społeczne — bez najmniejszej koordynacji wzajemnej i współświadomości w zakresie podziału prac, oddziaływań na ludność itp. Np. obecnie słabo się zarysowuje współpraca między czynnikami lekarskimi, a wychowawczo-oświatowymi na terenie wsi. Podniesienie higieniczne rodzin wiejskich jest tym momentem uwarunkowane. Współdziałanie przedszkoli ze stacjami opiekuńczymi biec winno szerzej, tj. ogarniać i miejskie tereny, gdyż wieś i miasto są ściśle ze sobą sprzężone pod względem wymiany różnorodnych wartości.

Zwróćmy uwagę na konieczność „odgórnej" koncentracji publicznych działań. Przedszkola, szkoły i stacje opiekuńcze winny podpadać wspólnemu nadzorowi, niejednokrotnie bowiem odrębne inspekcje, robione według różnych, czasem sprzecznych założeń, wywołują wiele niejasności i pogłębiają istniejące już rozbieżności. Wspólne koferencje periodyczne, zjazdy, odczyty itp. rzucą konkretne podstawy koordynujące wysiłki poszczególnych instytucji.

Tak zorganizowana akcja zapewni również przedszkolom autorytet i zwiąże je w świadomości rodzin wiejskich z potrzebami gromady. Najpierw należy rozbudzić potrzeby higieniczne, wychowawczo-opiekuńcze, estetyczne i inne, a następnie je zaspokajać. Pod wpływem przedszkoli zmieni się oblicze wsi, m. in. zarysowany na wstępie układ pionowy rodziny, której treść społeczna ginie w dysharmonii członków i swoistej hierarchii czynności, osób, wartości. Podniesienie poziomu życia codziennego, przesunięcie systemu wartościowania w stronę dóbr wychowawczych, higienicznych, estetycznych i innych, utrwalenie postawy opiekuńczej wobec niemowląt i małolatków — oto niektóre tylko wspólne zadania przedszkoli i stacji opieki nad dzieckiem i matką.

Ryta Gnus

Umuzykalnienie dzieci najmłodszych w przedszkolu

(Dokończenie)

Kilka przykładów, wybranych przeze mnie z różnych źródeł, wykazuje częściowo tę analogię: zarówno piosenki ludowe dziecięce dawniejsze i nowszego pochodzenia jak melodie różnych ludów i ras operują tym samym motywem. Niewątpliwie naszym pieśniom ludowym, opartym na tym motywie, jak np. weselne i sobótkowe, należy przyznać pochodzenie dawne. A, jak wiadomo, wśród pieśni obrzędowych weselnych i niektórych zwyczajowych przechowały się najstarsze melodie.

Pozostaje z powyższych danych naukowych wyciągnąć wnioski i wskazania dla praktyki przedszkolnej.

Jeśli dzieci w okresie, kiedy o nauce nie ma mowy i kiedy nawet naśladowanie słyszanych dźwięków jest jeszcze utrudnione, rozpoczynają śpiew z góry, prowadzą go w kierunku opadającym i używają stale tych samych paru odległości, to bezwarunkowo należy śpiew początkowy w przedszkolu do tego nawiązać. Będzie to w zgodzie jak z ustrojem psychicznym i fizycznym dziecka, tak i ze względami racjonalnego umuzykalnienia. Rozpoczynając od najwłaściwszych sobie elementów muzycznych, dziecko znacznie lepiej i szybciej rozwinie swe dane głosowe i słuchowe niż przy stosowaniu materiału nieodpowiedniego i za trudnego. Naturalnie po pewnym czasie można przejść na piosenki innego typu, zawsze jednak stopniując trudności.

Osoby zainteresowane postawią oczywiście pytanie, jak nawiązać? Na to odpowiedź taka. Zaprzestać uczenia piosenek śpiewanych w przedszkolach, rażąco niewłaściwych ze względu na skalę i układ melodii, których długą listę można by z łatwością sporządzić, a zużytkować melodie takie jak „Moja krakowianko”, „Jaworowi ludzie” i inne tego typu. Teksty tych piosenek po większej części już się nie nadają, nie odpowiadając (z pewnymi wyjątkami ze względu na środowisko) ani dziecku współczesnemu, ani naszym poglądom na zabawę dziecięcą. Ale bardzo łatwo dostosować proste, odpowiednie dla dzieci słowa, albo do całości melodii, albo tylko do odcinków paro- czy kilkotaktowych. W ten sposób mogą mieć wychowawczynie materiał śpiewny i na pory roku, i do zabaw, i do sygnałów, i do pytań i odpowiedzi. Dodatek nutowy[1]), oparty całkowicie na pramotywie polskim, ułożyłam nie tylko jako ilustrację części pierwszej artykułu, ale i z tą myślą, że

---

[1]) Patrz str. 200 niniejszego numeru „Przedszkola”.

mogą się te krótkie motywy przydać w pracy przedszkolnej. Oto przykład. Dołączmy do Nr 5 (Zmówinowa Kaszubska) taki tekst zimowy, biorąc po jednej zgłosce na każdy dźwięk: „Śnieg dzisiaj padał, zamarzła woda, dostaniemy sanki". Uważając pierwsze cztery takty jako refren wciąż z tym samym tekstem, możemy coraz to zmieniać następne dwa, np.: „dostaniemy łyżwy", „rzucać będziem śnieżki" itp. Zmieńmyż teraz tekst na wiosenny, z dwiema ósemkami zamiast ćwierciowej w takcie 3: „Już przyleciały śpiewające ptaszki, zięby i słowiki", albo: „pójdziem na spacer, nazbieramy kwiatków, ślicznej świeżej trawki".

Zachodzi pytanie, czy mamy prawo tak dostosowywać teksty do melodii ludowych, czy dobrze, że to robimy. Uważam, że tak. Nie robimy nic innego niż robi sam lud. Dla ludu pieśń jest żywym, zmiennym elementem, ulegającym ciągłemu przystosowaniu. Wystarczy nawet pobieżny wgląd w pieśń ludową, by się przekonać, że nieraz ten sam tekst posiada liczne melodie, a ta sama melodia różne teksty. Każda okolica czy nawet wieś przystosowuje pieśń do swych upodobań i potrzeb. To samo jest z kolędą. Nie będziemy brać oczywiście najważniejszych tradycyjnych melodii (zresztą zwykle nie mogących mieć zastosowania w przedszkolu), weźmiemy tylko prosty motyw, wspólny wszystkim ludom i krajom, stanowiący tym samym niejako dobro ogólne.

Przed zakończeniem jeszcze kilka uzupełnień. Wspomniałam, że proste motywy dziecięce obywają się zupełnie dobrze bez toniki, a jednak w paru z przytoczonych melodii ona się znajduje. Ale charakterystycznym jest, że dopiero na samym końcu. I rzeczywiście, badania wykazują, że u dzieci młodszych śpiew obraca się w granicach oznaczonych w pierwszych taktach wszystkich podanych przykładów, i dopiero później przybywa tonika, zapoczątkowując inny typ melodii — trójdźwiękowy.

Nie należy sądzić, jak już mówiłam, że wszystkie dzieci śpiewają w wieku 2 — 3 lat tak nieczysto pod względem intonacji, jak było powiedziane wyżej; nieraz odtwarzają melodię z całą dokładnością — zależy to od przyrodzonego uzdolnienia, od muzykalności środowiska. Ale to jest mniejszość, większość zaś wykazuje intonację chwiejną, o czym łatwo przekona się każdy pracujący nad śpiewem małych dzieci.
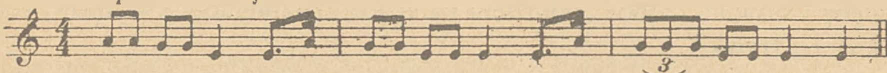
Ile razy miałam do czynienia z dziećmi mało rozwiniętymi muzycznie, stosowałam motyw powyższy, próbując jednocześnie piosenek o innym układzie dla eksperymentu. I zawsze przewaga była po stronie pramotywu. Zastosowałam go również z doskonałym skutkiem podczas dorywczo prowadzonej zabawy z dziećmi. Eksperyment opisałam w Nrze 4/5 „Przedszkola" z 1933/4 r. Kto by chciał sprawdzić, proszę tam zajrzeć.

PRZYKŁADY PRAMOTYWU W PIEŚNI OBCEJ LUDOWEJ I DZIECIĘCEJ 2)

1. Śpiew murzynów Ameryki północnej



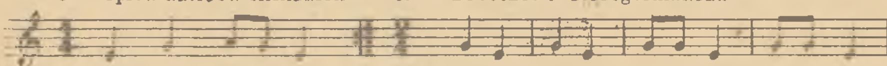
2. Śpiew brukarzy z Marokko



3. Śpiew wieśniaków rosyjskich 4. Pieśń druidów celtyckich



5 Śpiew kulisów chińskich 6. Sobótkowa starogermańska



7 a) Piosenki dzieci niemieckich



b)



c) Zbiorowa kompozycja dzieci 8-do 9-letnich na zadany tekst



WYKAZ ŹRÓDEŁ, SKĄD WZIĘTE MELODIE POWYŻSZE:

1. Śpiew murzynów Ameryki północnej. **Karl Bücher.** Arbeit und Rhytmus (Praca i rytm). 2. Śpiew brukarzy z Marokko. 3. Śpiew wieśniaków rosyjskich — **tamże.** 4. Pieśń druidów celtyckich. 5. Śpiew kulisów chińskich. 6. Sobótkowa starogermańska. **Dr L. Kamieński.** Monografia pieśni zmówinowej z Kaszub południowych. 7. Piosenki dzieci niemieckich a) i b) — **Georg Schünemann.** Musikerziehung (Wychowanie muzyczne), c) zbiorowa kompozycja dzieci 8, 9-letnich. **Albert Nestele.** Die musikalische Produktion im Kindesalter (Twórczość dziecięca muzyczna).

N-ry 4, 5, 6, 7, a) b) i c) podałam niecałe, wszystkie inne w całości.

---

2) Melodie te podane są tylko jako przykład podobieństwa pramotywu u rozmaitych ludów.

Z życia przedszkoli

PRZEDSZKOLA M. ŁODZI

Inicjatywa redakcji „Przedszkola" zmierzająca do zaznajomienia swych czytelników z akcją poszczególnych ośrodków wychowania przedszkolnego na terenie naszego kraju zasługuje ze wszech miar na poparcie i oddźwięk. W Polsce, która w dziedzinie wychowania przedszkolnego może poszczycić się niejednym dodatnim poczynaniem zarówno pod względem organizacji, jak i metodycznej wartości pracy, daje się odczuć wśród pracownic na niwie przedszkolnej brak wzajemnego kontaktu i współdziałania.

Przyczyną tego jest zapewne brak instytucji centralnej, która by zespalała wysiłki poszczególnych jednostek, pracujących w różnych, często od siebie oddalonych miejscowościach. Wychowanie przedszkolne, rozgałęzione bądź co bądź szeroko w całym kraju i wpływające na poziom kulturalny nie tylko dziecka, lecz i całej jego rodziny, nie posiada dotąd swej reprezentacji w Min. W. R. i O. P. Brak wydziału czy referatu, poświęconego specjalnie sprawom wychowania przedszkolnego, oddziałuje niekorzystnie na organizację i całokształt pracy tej dziedziny wychowania w Polsce. Szczególnie silnie dają się odczuć te trudności na wsi lub ośrodkach oddalonych od większych miast. Tam młoda wychowawczyni, absolwentka seminarium, pozbawiona fachowej rady i opieki oraz wszelkiego kontaktu z szerszym światem, jest całkowicie zdana na swe własne siły i intuicję pedagogiczną. Bowiem inspektorzy szkolni, pochłonięci szkolnictwem powszechnym, nie są w stanie głębiej wniknąć w sprawy przedszkolne.

Łódź jest jednym z ośrodków najbardziej potrzebujących opieki wychowawczej nad dzieckiem w wieku przedszkolnym. Wielkie miasto przemysłowe zatrudnia całe rzesze matek, robotnic fabrycznych, wymaga więc zdwojonej czujności nad małym dzieckiem. Przedszkole dla dziecka łódzkiego staje się koniecznością życiową. To też uświadomienie rodziców — szczególniej ludzi młodych — odnośnie celów i zadań nowoczesnego przedszkola coraz bardziej się umacnia. Ciężkie warunki finansowe sfer robotniczych i praca zarobkowa matek zmuszają rodziców drobnych dzieci do szukania pomocy w przedszkolu, gdzie oprócz metodycznego wychowania dziecko rodziców niezamożnych otrzymuje różne świadczenia pod postacią dożywiania, tranu, ubrania, wyjazdu na kolonie itp.

Zarząd Miejski Łodzi docenia wartości wychowawcze i społeczne przedszkola i stara się w miarę możliwości finansowych rozszerzyć sieć miejskich przedszkoli. Pomoc miasta w zakresie organizacji wychowania przedszkolnego zmierza w dwóch kierunkach: 1) przez otwieranie własnych przedszkoli ze szczególnym uwzględnieniem peryferii miasta, 2) przez subsydiowanie przedszkoli społecznych.

O subsydium miasta mogą ubiegać się tylko te przedszkola, które posiadają odpowiednie warunki lokalowe, wykwalifikowany personel wychowawczy oraz wyrażają swą zgodę na nadzór pedagogiczny Wydziału Oświaty i Kultury. Zmusza to zarządy poszczególnych przedszkoli społecznych do podniesienia poziomu swych instytucji. Subsydium miejskie jest wypłacane przedszkolom społecznym pod postacią opłaty poborów wychowawczyń. Oprócz tej subwencji dziatwa przedszkoli społecznych jest dożywiana przez Zarząd Miejski. Subsydia udzielane przez Zarząd Miejski m. Łodzi 18 przedszkolom społecznym wynoszą ogółem 37.620 zł.

Organizacja wychowania przedszkolnego przy Zarządzie Miejskim jest stosunkowo nową, istnieje zaledwie 12 lat. Nasilenie potrzeb dziecka w wieku przedszkolnym zbiegło się w m. Łodzi z okresem kryzysu finansowego, a co za tym idzie, z zahamowaniem rozwoju dalszej sieci przedszkoli miejskich. Pomimo tych trudności liczba przedszkoli miejskich powoli lecz stale wzrasta. W chwili obecnej jest ich 14.

Przedszkoli prywatnych jest w Łodzi stosunkowo niewiele. W ostatnich latach znaczna ich część uległa likwidacji na skutek słabej frekwencji dzieci. Słaba frekwencja w prywatnych przedszkolach tłumaczy się dość wysokimi opłatami (od 15 do 40 zł), których rodzice ulegający ogólnemu kryzysowi, nie są w stanie opłacać. Przedszkola prywatne w m. Łodzi w 75% należą do właścicieli żydów.

Stan liczbowy dzieci w wieku przedszkolnym wynosi na terenie Łodzi ponad 33 tysiące; z tej liczby zaledwie 3.154 stanowią dzieci, będące pod opieką przedszkoli różnych typów, dziecińców oraz domów wychowawczych.

Dane statystyczne z przedszkoli w r. 1936/37 przedstawiają się następująco: 14 przedszkoli miejskich zatrudnia 25 wychowawczyń z ogólną liczbą 865 dzieci, 30 przedszkoli społecznych zatrudnia 48 wychowawczyń z ogólną liczbą 1684 dzieci, 22 przedszkola prywatne zatrudnia 28 wychowawczyń z ogólną liczbą 345 dzieci; razem 66 przedszkoli m. Łodzi zatrudnia 101 wychowawczyń z ogólną liczbą 2894 dzieci.

Przedszkola społeczne są utrzymywane przez następujące instytucje i organizacje: Łódzkie Chrześcijań. Tow. Dobroczynności 3 przedszkola, Tow. Robotnicze Przyj. Dzieci — 3, Związek Pr. Obyw. Kobiet — 2, Tow. „Opieka" — 1, Rodz. Wojskowa — 1, Parafie Kościołów rz.-kat. 6, Zgromadzenia zakonne — 5, Stow. Kobiet Ewang. — 1, Parafia Mariawicka — 1, Żyd. Tow. Filantrop. — 3, Stow. Lokator. Z. U. S. — 1, Klub Zjedn. Zakładów Scheiblera i Grohm. — 1, Tow. Szkół Żydowskich 2.

Budżet przedszkoli miejskich m. Łodzi wraz z dożywianiem i innymi świadczeniami pod postacią odzieży ochronnej (fartuszki, które otrzymują wszystkie dzieci) i materiału do zajęć wynosi 118.009 zł.

Przedszkola miejskie nie pobierają żadnych opłat. Zarząd Miejski stoi na

stanowisku, że przedszkole podobnie jak szkoła powszechna powinno być całkowicie bezpłatne. Niestety, brak dostatecznej liczby przedszkoli stwarza wielkie trudności przy zapisie dzieci. By temu zaradzić Dział Wychowania Przedszkolnego zmuszony był utworzyć pewne normy przyjmowania dzieci do miejsk. przedszkoli. A więc pierwszeństwo mają sieroty i dzieci rodziców bezrobotnych, potem dzieci, których oboje rodzice są zatrudnieni poza domem, wreszcie — dzieci kandydujące do szkoły w następnym roku szkolnym.

Organizacja oraz kierownictwo przedszkoli miejskich należy do Działu Wychowania Przedszkolnego Wydz. Ośw. i Kult. Zarządu m. Łodzi. Kierowniczka Działu, miejska inspektorka wychow. przedszkolnego, czuwa również nad ogólnym poziomem organizacyjnym i stanem pedagogicznym przedszkoli społecznych, subsydiowanych przez miasto.

Każde przedszkole miejskie w Łodzi stanowi instytucję, posiadającą oddzielną koncesję państwową oraz jednocześnie wspólny dla wszystkich miejskich przedszkoli statut i regulamin. Statut jest zatwierdzony przez Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego, regulamin — przez Zarząd m. Łodzi. Regulamin obejmuje organizację przedszkola i określa szczegółowo zakres obowiązków kierowniczki, wychowawczyń oraz rodziców dzieci.

Dział Wych. Przedszkolnego jest na terenie Łodzi instytucją skupiającą wokół siebie ludzi pracujących i interesujących się dzieckiem w wieku przedszkolnym. W lokalu Działu mieści się: 1) biblioteka dzieł specjalnych z pedagogiki wieku przedszkolnego, 2) organizacja w rodzaju pośrednictwa pracy dla wychowawczyń bezrobotnych, 3) poradnictwo w sprawach organizacji przedszkoli, urządzeń lokalu, umeblowania oraz metod pracy. Pomoc ta sięga poza m. Łódź, często bowiem najbliższa prowincja zwraca się również w tych sprawach do kierownictwa Działu.

W celu zorientowania się w warunkach życia dzieci oraz w ich potrzebach Dział Wych. Przedszk. przeprowadza rok rocznie szczegółową ankietę na terenie przedszkoli miejskich i subsydiowanych przez miasto. Oto wynik ankiety z r. szk. 1935/36, dotyczący wieku, płci, wyznania i liczby sierot w przedszkolach będących w ewidencji Działu Wych. Przedszkolnego: Ogólna ilość dzieci wynosiła 2.142, z czego 964 chłopców, 1.178 dziewcz. Sierot i półsierot było 177. Wiek: 4—5 lat 374 dzieci, 5—6 lat 804, 6—7 lat 964. Wyznanie: katol. 1822 dzieci, ewang. 122, mojż. 171, inne 27. Stan liczbowy dzieci w stosunku do zawodów rodziców: ogólna ilość dzieci 2.142, w czym 1.065 robotników fabrycznych, 416 rzemieślników, 114 drobnych kupców, 64 policji i wojska, 194 urzędników państw. i samorządow., 289 dzieci osób należących do innych zawodów. Dane, dotyczące stanu materialnego rodziców dzieci: ogólna ilość dzieci 2.142, z czego: 475 dzieci, których oboje rodzice zarobkują, 880 dzieci, których jedno z rodziców zarobkuje, 259 dzieci rodziców bezrobotnych na zapomo-

gach, 212 dzieci rodziców bezrobotnych bez zapomogi, 316 dzieci, których rodzice pracują zredukowaną ilość dni. Dane, dotyczące warunków mieszkaniowych dzieci: ogólna ilość dzieci 2.142, z czego przypada: 1.399 dzieci na 1-izb. mieszk., 567 na 2-izb., 152 na 3-izb., 18 na 4-izb., 6 na 5-izb. Ilość okien w mieszkaniach wynosiła: 1 okno u 839 dzieci, 2 okna u 804. 3 okna u 348, 4 okna u 93, 5 okien u 37, 6 okien u 21. Ilość dzieci posiadających własne posłanie 627.

Powyższa statystyka wykazuje, że przeważająca liczba dzieci uczęszczających do przedszkoli miejskich i społecznych m. Łodzi należy do najuboższych warstw. Te nieliczne jednostki, które należą do lepiej sytuowanych wymagają opieki przedszkola ze względów pedagogicznych. Są to sieroty, jedynacy, dzieci trudne, posiadające w domu kogoś chorego itp.

Lokale i urządzenia przedszkoli miejskich są całkowicie przystosowane do potrzeb dzieci i wymagań higieny wieku przedszkolnego: 4 przedszkola mieszczą się we własnych, miejskich gmachach przy szkołach powszechnych, 2 — w domach specjalnie na ten cel wybudowanych przez prywatnych właścicieli (Zarząd Miejski jest pewnym lokatorem), pozostałe 8 w lokalach wynajętych.

9 przedszkoli miejskich posiada swe własne ogródki (w tym jeden ogródek działkowy), w których dzieci uprawiają kwiaty i warzywa, pozostałe 5 korzysta z pobliskich parków miejskich.

Przedszkola społeczne posiadają na ogół nieco gorsze warunki lokalowe. 11 z nich mieści się we własnych domach, pozostałe 19 w lokalach wynajętych. 11 przedszkoli społeczn. posiada również swoje ogródki przedszkolne. Prywatne przedszkola mieszczą się wszystkie w lokalach wynajętych.

Przedszkola miejskie są objęte nadzorem Miejskiej Sekcji Higieny. Lekarz higienista wraz z higienistką czuwa profilaktycznie nad stanem zdrowotnym dzieci. Dzieci chore, nie mające prawa do świadczeń Ubezp Społ., są kierowane do bezpłatnych miejskich ambulatoriów. W miesiącach zimowych dzieci rodziców bezrobotnych otrzymują dwa razy dziennie tran w przedszkolu.

Przedszkola społeczne w przeważającej większości nie posiadają opieki lekarskiej. Zaledwie 6 przedszkoli społecznych ma stałego lekarza.

Dzieci najstarszych oddziałów przedszkoli miejskich i subsydiowanych przez miasto, podejrzane o niedorozwój umysłowy, są kierowane do Miejskiej Pracowni Psychologicznej, która opiniuje o odroczeniu obowiązku szkolnego lub skierowaniu do szkoły specjalnej.

Przedszkola miejskie i społ. dożywiają swych wychowanków. W miejskich przedszkolach sprawą dożywiania zajmuje się kierowniczka przedszkola przy współudziale matek z Opieki Rodzicielskiej. Funduszów dostarcza Zarząd Miejski oraz Zarządy Opiek Rodzicielskich. W przedszkolach społecznych organizacją dożywiania dzieci zajmują się również kierowniczki przedszkoli

oraz Zarząd instytucji utrzymującej dane przedszkole. Mleko i chleb dla najbiedniejszych dzieci dostarcza Zarz. Miejski.

Z inicjatywy Działu Wych. Przedszk. został zorganizowany w r. 1932 [1]) Komitet Kolonii Letnich dla dzieci w wieku przedszkolnym. W skład Komitetu weszły kierowniczki miejskich przedszkoli oraz delegaci Opiek Rodzicielskich. W okresie 4-letniej swej działalności Komitet przyjął na swe kolonie 807 dzieci.

W roku bieżącym zostaną oddane do użytku dzieci dwa Miejskie Ogródki Jordanowskie, przeznaczone wyłącznie dla wieku przedszkolnego. Ogródki te, wzorowo urządzone i wyposażone mieszczą się w parkach miejskich. Wypełnią one dotychczasową lukę w stosunku do potrzeb wychowawczych małych dzieci

II.

Przechodząc z kolei do organizacji pracy wychowawczej w przedszkolach łódzkich mogę jedynie pokrótce omówić w jaki sposób realizujemy na terenie Łodzi sprawy wychowawcze wieku przedszkolnego.

A więc przedszkole jest traktowane jako ogniwo przejściowe pomiędzy beztroskim życiem dziecka w domu, a przyszłą planową pracą w szkole. Tu zazębiają się metody wychowawcze domu rodzinnego z fachową wiedzą pedagogiczną. Zadaniem przedszkola jest więc zespolenie jak najsilniejsze tych dwóch elementów, by móc stworzyć małemu dziecku odpowiednie otoczenie oraz teren wychowawczy dla metodycznego rozwoju tendencji samokształceniowych, tkwiących w nim od najwcześniejszego dzieciństwa. Zasadniczym naszym celem jest wyrobienie samodzielności i zaradności w dziecku, ukulturalnienie jego obyczajów, wzmocnienie budzącej się indywidualności. Przedszkole ujmuje bezplanową dotychczas aktywność dziecka w pewne ramy, dając jej ujście w szeregu gier, zabaw i ćwiczeń metodycznych. Metoda pracy w przedszkolach łódzkich (miejskich i subsydiowanych) jest oparta na dowolnym wyborze zajęć i materiału dydaktycznego przez dzieci. Hołdujemy w tym metodzie Montessori, która w jednym ze swych dzieł słusznie stwierdza: „Jest rzeczą nieosiągalną, by 30 dzieci w wieku przedszkolnym mogło skupić swą rozpierzchającą się uwagę na jednym wspólnym zajęciu, kierowanym przez wychowawczynię". Unikamy tego absurdu, pozostawiając dziecku zupełną swobodę w wyborze zajęcia lub ćwiczeń na materiale dydaktycznym. Pragniemy oprzeć się na instynktownym popędzie dziecka do samokształcenia, wykorzystując go w celach wychowawczych. Rola wychowawczyni polega w znacznej mierze na umiejętnym podsunięciu dziecku odpowiednich bodźców zewnętrznych (przyrządów dydaktycznych, gimnastycznych, ćwiczeń, gier i zabaw), na syntetyzowaniu bezładnych wiadomości, na planowym kierowaniu obserwacją

1) Ptrz Nr 8 „Przedszkola", str. 141, r. 1933/34.

najbliższego otoczenia dzieci. Bodźcem kształcącym umysł i zmysł obserwacyjny dziecka są wszelkie wycieczki i zwiedzanie warsztatów pracy rzemieślników. Wycieczki i zwiedzania są w dużym zastosowaniu w metodzie pracy łódzkich przedszkoli. W czasie dowolnych zajęć — od godz. 9 m. 30 do 11 — dzieci tworzą i pracują w myśl swych własnych popędów twórczych i tylko od czasu do czasu zwracają się do wychowawczyni z prośbą o wskazówkę lub radę. Warsztatami pracy dzieci są ich stoliczki z przygotowanym przez dyżurnych materiałem do zajęć. Stoliczki są sześcioosobowe i tak rozmieszczone na sali, by dzieci wzajemnie nie mogły sobie przeszkadzać. Dany stolik służy zawsze jako ten sam warsztat pracy, co ułatwia dzieciom wybór. A więc jeden stolik służy do zajęć rysunkowych, przy drugim dzieci malują, trzeci jest ośrodkiem robót ręcznych i wycinanek. Zazwyczaj dwa stoliki muszą być przeznaczone do modelowania, ponieważ niemal zawsze do tej pracy zgłasza się duża ilość dzieci

Ćwiczenia na materiale dydaktycznym Montessori, Decroly oraz wszelkie inne układanki odbywają się przeważnie na rozłożonych na podłodze dywanikach lub przy małych stoliczkach indywidualnych. W ten sposób dzieci wzajemnie sobie nie przeszkadzają i mają możność większego skupienia się. W ub. roku zostały zastosowane w kilku miejskich przedszkolach małe warsztaty stolarskie oraz dziecinne sztalugi do rozmachowego rysunku na dużych arkuszach papieru.

W okresie wiosennym i jesiennym dzieci spędzają niemal cały czas na powietrzu, pracują w swym ogrodzie, bawią się i modelują w piasku, ćwiczą na boisku. W ciepłe dni zmieniają swe ubranka na kostiumy gimnastyczne, niekiedy posiłek spożywają również na świeżym powietrzu. W tym okresie ze względu na wychowanie fizyczne małego dziecka przedszkole przekształca się w ogródek Jordanowski o planowych i metodycznych zajęciach.

Materiał dydaktyczny używany w przedszkolach łódzkich (miejskich i subsydiowanych) jest różnorodny: pomoce Montessori, Decrolego, Sekcji Wychowania Przedszkolnego Warsz. Zarz. Miejsk., instrumenty perkusyjne, narzędzia ogrodnicze, klocki różnego rodzaju oraz dużo ćwiczeń i gier pomysłu łódzkich wychowawczyń. Pomoce te uwzględniając nowoczesne kierunki w metodzie wychowania przedszkolnego wzajemnie się dopełniają i pobudzają dzieci do samokształcenia.

Dział Wychowania Przedszkolnego Zarządu m. Łodzi czuwa usilnie nad sprawą dokształcania personelu wychowawczego, zatrudnionego w miejskich przedszkolach i społecznych subsydiowanych przez miasto. W tej dziedzinie pracy kierownictwo Działu znajduje zawsze żywy oddźwięk wśród wychowawczyń przedszkoli łódzkich. W okresie ostatnich dziewięciu lat zostały zorganizowane kursy różnego rodzaju. Miały one na celu dodanie bodźca twórczego wychowawczyniom w tej dziedzinie pracy, która wykazywała nieco zrutynizowania lub wymagała pewnego przeszkolenia. A więc

w tym czasie odbył się 5-miesięczny kurs dokształcający, zapoznający słuchaczki z metodą Montessori, z nowymi kierunkami w psychologii dziecka, w higienie, w czytelnictwie dziecięcym itd. Kurs był bezpłatny i obowiązywał wszystkie czynne wychowawczynie.

Następnie odbyły się wykłady z dziedziny inscenizacji bajek, piosenek i drobnych scenek z repertuaru dziecięcego, wykłady o uprawie ogródków przedszkolnych oraz hodowli kwiatów pokojowych, 3-miesięczny kurs racjonalnego odżywiania dzieci w Społecznej Szkole Gospodarczej, kurs rytmiki i gimnastyki, kurs umuzykalnienia oraz wykłady z dziedziny psychopatologii wieku przedszkolnego.

W bieżącym roku został zorganizowany przez Sekcję Wychowawczyń Przedszkoli Zw. Naucz. Polsk. kurs języka niemieckiego. W miesiącu marcu r. b. rozpoczną się wykłady kursu ilustracyjnego oraz rysunku rozmachowego. Są również w projekcie wykłady z dziedziny najnowszej literatury współczesnej.

Poza kursami dokształcającymi odbywają się co miesiąc konferencje pedagogiczne organizowane przez kierownictwo Działu Wychow. Przedszkolnego dla wychowawczyń przedszkoli miejskich i społecznych. Na konferencjach są omawiane różne zagadnienia dotyczące metody pracy, trudności, nowych poczynań itp. Opracowywane są również przez wychowawczynie referaty z dziedziny pedagogiki wieku przedszkolnego. Oto tematy referatów: „Metoda pracy w Domu Dziecka dr Marii Montessori", „Ćwiczenia zmysłów na podstawie pomocy dr Montessori", „Badania inteligencji dzieci w wieku przedszkolnym", „Jak obserwować dziecko", „Fantazja dziecka", „Zagadnienie kłamstwa w wieku przedszkolnym", „Zagadnienie kary i nagrody w wieku przedszkolnym", „Metoda projektów w zastosowaniu do małych dzieci", „Jeden rok pobytu Janka w przedszkolu" (charakterystyka dziecka na podstawie rocznej obserwacji).

Doceniając kształcący wpływ bliższego zapoznania się zdziałalnością różnego rodzaju instytucji opieki nad dzieckiem, Dział Wych. Przedszkoln. organizuje planowe zwiedzanie takich instytucji przez wychowawczynie. Zostały więc zorganizowane wycieczki do Żłobków Państwowej Fabryki Monopolu Tytuniowego i Spirytusowego, do Miejskiego Domu Wychowawczego dla dzieci w wieku przedszkolnym, do Zakładu Leczniczo-Wychowawczego dla dzieci niedorozwiniętych, do Szpitala dziecinnego im. Anny-Marii, do szkoły powszechnej, gdzie wychowawczynie były obecne na lekcjach w dwóch równoległych pierwszych oddziałach (jeden oddział rekrutował się z wychowanków przedszkola, drugi z dzieci, które nie otrzymały metodycznego wychowania przedszkolnego). Wycieczka miała na celu uwidocznienie wpływu przedszkola na postępy i zachowanie się dzieci. Kilka lat temu wychowawczynie łódzkie zwiedziły przedszkola miejskie oraz instytucje opiekuńcze m. Warszawy.

Dział Wych. Przedszkolnego organizuje co pewien czas różnego rodzaju wystawy prac dzieci, pomocy dydaktycznych oraz literatury dziecięcej wieku przedszkolnego. Między innymi przedszkola miejskie wzięły również udział w wystawie województwa łódzkiego p. t. „Opieka nad dzieckiem i młodzieżą".

Przedszkola miejskie są terenem hospitacji i praktyki młodych wychowawczyń, obsolwentek seminariów. Dział Wych. Przedszkolnego współpracuje czynnie z Opiekami Rodzicielskimi miejskich przedszkoli, które na terenie Łodzi pracują bardzo wydajnie, starając się przyjść z planową pomocą dziecku rodziców bezrobotnych. Tego zagadnienia szerzej nie poruszam, gdyż było ono szczegółowo omówione w oddzielnym artykule (patrz Nr 6 i 7 „Przedszkola" 1935/36 r. „Przedszkole i dom, wzajemne współdziałanie oraz wpływy").

Janina Pawłowska

Przegląd wydawnictw

Childhood Education, Nr 5, Styczeń 1937 r.

Zagadnienia życia społecznego i współpracy, opartej na wzajemnym porozumieniu są wciąż sprawą palącą na łamach prasy amerykańskiej. Poruszane są również niemal w każdym numerze Childhood Education, jak gdyby redakcja chciała wpoić swoim czytelnikom przekonanie, że każdy z nas powinien się poważnie nad tymi sprawami zastanawiać, każdy dla siebie je przemyśleć i przepracować.

Oto artykuł wstępny w tym numerze nosi tytuł: „Nauczyciel i jego otoczenie". Autor, William H. Bristow, uważa słusznie, że powodzenie w zawodzie nauczycielskim w wielkim stopniu zależy od umiejętności współżycia z ludźmi, od właściwego ustosunkowania się do tych licznych grup społecznych, z jakimi się każdy nauczyciel czy wychowawca z natury samej swego zawodu zetknąć musi, czy będą to stosunki z dziećmi lub z młodzieżą, stosunki z rodzicami, stosunki z obywatelami danej gminy. I dalej — dzieli je autor na stosunki „mechaniczne" i „organiczne". „Mechaniczne", jednotorowe, są stosunkiem zwierzchnika i podwładnego, a wyrażają się przewagą nauczyciela wobec ucznia, rodziców wobec dziecka, nauczyciela w stosunku do rodziców, a w innych wypadkach — rodziców wobec nauczycieli.

Inaczej sprawa się przedstawia w stosunkach „organicznych", dwutorowych, opartych na wzajemnym zaufaniu i szacunku, nie wyłączającym dyskusji, na wspólnym podjęciu odpowiedzialności. Stosunki organiczne pozwolą się rozwinąć temu, co jest najlepsze w duszach nauczycieli, rodziców i uczniów.

Nauczyciel nie może tracić z oczu tej zasadniczej prawdy, że szkoła jest tylko jednym z czynników w całym procesie wychowawczym. Rodzice mają prawo, obowiązek, odpowiedzialność, a nawet pewne przywileje w związku ze wszystkim, co dotyczy wychowania ich dzieci. Nauczyciel musi zwrócić przeważającą część swej uwagi i swego zainteresowania na jeden odcinek — na zorganizowaną naukę w szkole. Rodzice zać muszą równorzędnie interesować się wychowaniem domowym i wpływami najbliższego środowiska społecznego. Rzecz zrozumiała, że dobry nauczyciel będzie się liczył i z wychowaniem domowym i z wpływami społecznymi; i jedne

i drugie bowiem mają wpływ na pracę i na życie szkoły — dobry lub zły i muszą być albo popierane i wzywane do współpracy albo zwalczane. Jak wybrnąć z tego dylematu? Oto społeczeństwo, które pragnie dla swego młodego pokolenia dobrego wychowania, musi żądać od nauczyciela, aby rozumiał życie i znał prawa rozwoju młodych istot ludzkich, aby sam był człowiekiem zrównoważonym wewnętrznie, aby znał dobrze społeczne życie swego otoczenia i brał w nim czynny udział i wreszcie, aby dzieciom dał możność zetknięcia się z życiem, w taki sposób, aby zdobyły odpowiednie dla swego wieku doświadczenie i nauczyły się zasad współpracy ludzkiej. Te wymagania stawiane nauczycielowi sprowadzają nas znowu do zagadnienia dwutorowych stosunków ludzkich. Jeśli społeczeństwo chce mieć odpowiednich nauczycieli dla swych dzieci — musi samo wypełnić swoją część zadania i dbać o to, aby nauczyciel mógł pracować w atmosferze życzliwości i dobrej woli, dlatego też społeczeństwo musi ze swej strony zapewnić nauczycielowi pewien stopień dobrobytu, aby mógł się oddać całym sercem swej pracy, musi otoczyć go należnym szacunkiem. Jako ostatni punkt autor wymienia kształcenie się rodziców, jako niezmiernie ważny czynnik w dążeniu do ujednostajnienia wpływów wychowawczych.

W tych dwutorowych stosunkach między rodzicami a nauczycielstwem dziecko jest czynnikiem łączącym. Tam, gdzie się one pomyślnie rozwiną, zyskują nie tylko dzieci — zyskuje całe społeczeństwo, żyjąc w atmosferze wzajemnej życzliwości i współpracy. A wiemy wszyscy dobrze, jak taka atmosfera sprzyja sprawie wychowania.

Drugie typowe dla anglosasów zagadnienie porusza p. Miriam H. Brubaker, instruktorka wychowania przedszkolnego. Artykuł ten omawia sprawę bezpieczeństwa dziecka, a raczej, w ujęciu autorki, zabezpieczenia go przez umożliwienie mu przeżycia pewnych doświadczeń. P. Brubaker występuje przeciw temu, co nazywa „hasłem dnia", a co brzmi „przede wszystkim bezpieczeństwo". Jeśli byłoby szaleństwem narażać dziecko na niebezpieczeństwo, czy nie jest równym szaleństwem przypuszczać, że dziecko samo z siebie stanie się opanowane i rozsądne wobec sytuacji i wypadków wychodzących poza ramy codziennego życia, jeśli mu nie dopomożemy do zdobycia takiej właśnie postawy życiowej.

Oczywiście, że zapewnienie dziecku jak największego bezpieczeństwa jest obowiązkiem zarówno domu, jak społeczeństwa, musimy jednak zdać sobie sprawę z tego, że i wzrost zaludnienia i coraz to nowe różnorodne wynalazki wzmagają stopień tego niebezpieczeństwa. Szkoła amerykańska zrobiła wiele w tym kierunku. Jej to zawdzięczać należy, że ilość wypadków przejechania zmniejszyła się w r. 1935 w porównaniu z r. 1934, jeśli idzie o dziatwę szkolną (od 5 do 14 lat). Zwiększył się natomiast procent wypadków dla dzieci poniżej lat 5. Co to znaczy? Zaledwie mały odsetek dzieci w tym wieku jest w przedszkolu. A więc odpowiedzialność spada na dom. Autorka uważa, iż w myśl szerzej pojętego wychowania i szkoła powinna się przyczynić do zapewnienia bezpieczeństwa tym najmniejszym przez omawianie tego zagadnienia nie tylko z rodzicami, ale i z uczniami, których powinna pouczyć na pogadankach i pokazach jak należy się opiekować każdym małym dzieckiem na ulicy.

Rodzice również potrzebują wskazówek. Przykłady nieopanowania, lekkomyślności czy nerwowości matek przechodzących z dziećmi przez ulice miast amerykańskich mogłyby z powodzeniem być wzięte za warszawskie obrazki, zarówno jak niedbalstwo tych, co pozwalają bawić się dzieciom na „spokojnej" ulicy, narażając je w każdej chwili na możliwość przejechania.

Co może zrobić przedszkole w zakresie zapewnienia dziecku bezpieczeństwa? Autorka jest zdania, że bardzo wiele. Przede wszystkim zajęcia, zabawy, ćwiczenia fi-

zyczne rozwijają w dziecku zręczność, opanowanie ruchów, a już to samo zwiększa jego bezpieczeństwo, gdyż ktoś niezgrabny nie potrafi ani poruszać się tak szybko, ani zachować fizycznej równowagi, gdy tego konieczność wymaga.
Mamy nauczyć dziecko myśleć, ale zdolność myślenia dziecko zdobywa rozwiązując realne, nie abstrakcyjne zagadnienia. Nauczyć się „przechodzić przez ulicę" można tylko — przechodząc przez ulicę. Wychowawczyni powinna stanąć na brzegu chodnika ze swymi dziećmi i one same, przez nią pouczone, niech popatrzą we właściwym kierunku i zadecydują, kiedy można przejść.
Inną trudność przedstawia sprawa nauczenia dziecka, aby nie dało się namówić na spacer czy przejażdżkę z osobami nieznajomymi, przy czym oczywiście unikać należy straszenia. Autorka proponuje, aby potraktować tę sprawę po prostu, mówiąc do dziecka: „Nie zbliżamy się ani do obcych ludzi, ani do obcych psów, bo ich nie znamy i nie wiemy czy będą dla nas dobrzy; niech sobie idą swoją drogą". Niebezpieczeństwo ognia, jedno z najpoważniejszych, jakie grożą dzieciom, nie da się usunąć przez policyjny system „nie rusz". Ogień dziwnie nęci człowieka. Małe trzy lub czteroletnie dzieci, które chętnie naśladują starszych, można nauczyć ostrożności podkreślając swoją własną ostrożność przy zapalaniu zapałki i świecy, a potem, jako wielki dowód zaufania, dać świecę do potrzymania, przy czym zasadą musi być, że zapalanie świecy jest przyjemnością, ale ognia dotykać nie wolno.
Autorka wypowiada się również przeciw posadzkom froterowanym, grożącym częstymi upadkami dzieci i wywołującym, według niej, niepewność ruchów, której powinniśmy unikać.
Po omówieniu szeregu przypadków, w których niebezpieczeństwo może być zażegnane przez właściwe oddziaływanie wychowawcze, autorka cytuje słowa dra T. D. Wood, który w swym programie higieny szkolnej żąda takiego wychowania, aby dziecko potrafiło odróżnić niebezpieczeństwo, którego należy unikać, od tego, któremu należy stawić czoło. Było by to jednak za mało. Po rozróżnieniu musi nastąpić natychmiastowa reakcja we właściwym kierunku.
Dziecko pragnie przeżyć pewną dozę niebezpieczeństwa, pragnie „przygody", musi więc być przygotowane do jej przeżycia.

L'Ecole Maternelle Française, Styczeń 1937 r. Nr bis.
Cały numer poświęcony wychowaniu fizycznemu dziecka przedszkolnego w wielkiej trosce społeczeństwa francuskiego, które dąży do tego, aby wszystkie dzieci mogły się swobodnie rozwijać, wszystkie były czyste, syte, odziane. Liczne koła przyjaciół pracują nad tym, aby dziecko otrzymało na czas ciepłe ubranie czy całe buciki, nie narażało się na grypy i bronchity zanim ten dar społeczny dojdzie do niego w drugiej połowie zimy. Lekarze opracowują spisy potraw, zawierające odpowiednie dla jego wieku odżywcze składniki, gminy ofiarowują mu ciepłe mleko zaraz po przyjściu do przedszkola, aby syte i ogrzane mogło korzystać należycie z zajęć przedszkolnych. Omawia się szeroko organizację kąpieli w przedszkolu, wciągając szeregi matek do tej akcji
Inspektorki i wychowawczynie poruszają sprawę ćwiczeń fizycznych. P. Maucourant uważa, że mylimy się sądząc, jakoby dziecko przybywające do przedszkola w wieku lat dwu już opanowało równowagę swego ciała. Ich ruchy, chód chwiejny, częste upadki, a nawet pozycje, jakie przybierają w momentach spoczynku — przeczą temu. Zmysł równowagi nie jest bynajmniej wykształcony i wymaga specjalnych ćwiczeń. Jak wiemy, organem tego zmysłu są kanaliki ucha wewnętrznego, napełnione płynem — endolimfą. Ruchy głowy powodujące tym samym ruchy tego płynu mają pierwszorzędne znaczenie dla zachowania równowagi. Należy więc unikać tego,

co może sprowadzić zawrót głowy, a wszystkie ćwiczenia ruchowe głowy muszą być bardzo powolne i wykonywane w pozycji, w której dziecko czuje się zupełnie pewnie, np. siedząc na ziemi z wyciągniętymi nóżkami. Po pewnym czasie dopiero te ćwiczenia powinno się przeprowadzać siedząc na krześle, klęcząc, wreszcie stojąc.

P. Cabane, kierowniczka przedszkola, omawia zagadnienie nazwane przez nią „wychowaniem ruchowym" (éducation motrice), którego nie należy identyfikować z wychowaniem fizycznym. Chodzi jej wyraźnie tylko o ruch, o gest i stawia sobie pytanie, czy wobec wrodzonej ruchliwości dziecka trzeba jeszcze planowo o tej sprawie myśleć, a nie pozostawić jej raczej swobodnej aktywności dziecięcej, czy nie stwarzamy przymusu i sztuczności w życiu dziecka.

Jej zdaniem konieczne jest wychowanie ruchu celowe i świadome. Obserwacja dziecka uczy ją, że wykonywa ono istotnie szereg ruchów, ale są one niepełne, jak gdyby nierozwinięte i wciąż te same. Powtarza się u małego dziecka coś analogicznego do zawodowej deformacji robotnika. Z drugiej zaś strony pewne ruchy, pozbawione jak gdyby bezpośredniej użyteczności dla dziecka, są jednak niezbędne dla harmonijnego rozwoju jego całego fizycznego organizmu.

Wychowanie ruchu ma regulować te sprawy, a interwencja wychowawczyni ma pomóc dziecku do osiągnięcia harmonijnej równowagi, tak koniecznej w życiu, między myślą a czynem.

Chwilowy więc przymus, chwilowa dyscyplina ma na celu raczej wyzwolenie dziecka. Na licznych przykładach p. Cabane dowodzi jak silnie związany jest rozwój opanowania ruchu z rozwojem intelektualnym. Pozorne lenistwo u dzieci opóźnionych w rozwoju ruchu odpowiada ich opóźnionemu rozwojowi umysłowemu. Są to dzieci powolne i niezgrabne. Inne znów — istne „perpetuum mobile" — ani chwili nie są spokojne. Bliższe badania wykazują najczęściej pewne anormalności psychiczne. Wreszcie wychowanie ruchowe będzie najlepszym przygotowaniem do przyszłego zawodu, pozwalając wykonywać wymagane przezeń ruchy dokładnie i z minimalnym zmęczeniem.

Autorka omawia szeroko ewolucję ruchu u dziecka, poczynając od nieskoordynowanych ruchów noworodka i dochodzi do pewnych ogólnych zasad w realizowaniu swego założenia:

1-o — nie żądać nigdy od dziecka wysiłku statycznego, lecz ruchu,
2-o — nauczyć dziecko umiejętności wypoczynku, rozprężania mięśni,
3-o — ćwiczyć wszystkie mięśnie,
4-o — przeplatać ćwiczenia jednych mięśni ćwiczeniami mięśni antagonistów,
5-o — z pracą mięśni łączyć ćwiczenia oddechowe,
6-o — nie kazać wykonywać ćwiczeń samych dla siebie, a łączyć je z czynnością praktyczną, z ruchem naturalnym,
7-o — ćwiczyć poczucie równowagi i zmysł przestrzeni,
8-o — pamiętać o tym, że każde ćwiczenie fizyczne jest jednocześnie ćwiczeniem psychicznym, pozwalamy zatem dziecku żyć w jego własnym świecie.

W. K.

OGÓLNOPOLSKI KONGRES DZIECKA

Zebranie organizacyjne

Z inicjatywy Stowarzyszenia Uczestników Walki o Szkołę Polską odbyło się w Warszawie w dniu 27 listopada 1936 r. pierwsze zebranie przedstawicieli organizacji i instytucji społecznych, oraz osób mających wybitne zainteresowanie sprawą dziecka. Po zagajeniu zebrania przez min. Gustawa Simona w imieniu Komisji Pracy dla Dziecka przy Stowarzyszeniu Uczestników Walki o Szkołę Polską, i ukonstytuowa-

niu się Prezydium z kuratorem Wiktorem Ambroziewiczem na czele, p. Stanisław Dobrowolski w obszernym referacie programowym omówił dolę dziecka i uzasadnił ideę Kongresu Dziecka. Po wysłuchaniu referatu zebrani uznali się za Komitet Organizacyjny Ogólnopolskiego Kongresu Dziecka i polecili Komitetowi Wykonawczemu przygotowanie I Ogólnopolskiego Kongresu Dziecka w roku 1937. Zadania Kongresu omówimy szczegółowiej w następnym numerze.

Z życia Sekcji

KOMUNIKATY

1. Podajemy jeszcze raz do wiadomości Szan. Koleżankom, iż wszelkie Ich sprawy winny być kierowane do Sekcji Wychowania Przedszkolnego Z. N. P. Biuro Sekcji, Warszawa, ul. Smulikowskiego 1, czynne jest w godzinach: 11—14 i 18.30—20 codziennie. Telefon 5.87.02, pokój 149. Kol. Rydzewska dyżuruje: wtorki — 11—13, czwartki i soboty — 18.30—20.

2. Na kurs końcowy, letni, dla koleżanek mających zdawać egzamin kwalifikacyjny przyjmowane są już zgłoszenia. Do podania należy dołączyć życiorys i zaświadczenie z pracy. Bliższych informacji udziela biuro Sekcji Wychowania Przedszkolnego w godz. wyżej wymienionych, a także listownie.

3. Na wyższe kursy wychowawczyń przyjmowane będą osoby, posiadające kwalifikacje wychowawczyni przedszkoli. Kurs I „żywego słowa" ma się odbyć w czasie wakacji r. b. Zainteresowanym bliższych informacji udziela biuro Sekcji Wychow Przedszkolnego (adres wyżej podany).

4. Jeśli Szan. Koleżanki z Warszawy pragną korzystać z ulgowych biletów do teatrów (40% zniżki), prosimy zgłaszać się do biura w wyżej wymienionych godzinach osobiście lub telefonicznie.

5. Przypominamy Szan. Koleżankom, iż wypożyczamy książki, odpowiednie do czytania dzieciom. Książki wypożycza się członkiniom bezpłatnie.

6. Zawiadamiamy, iż w marcu będą zorganizowane wycieczki: do Muzeum Narodowego, do Zachęty, do domu Baryczków i inne. Zgłoszenia na nie przyjmuje biuro Sekcji.

7. Podajemy do wiadomości Szan. Koleżankom, iż powinny wykorzystać latem „Wczasy Nauczycielskie". Informacje w tej sprawie udzielane będą w naszej Sekcji.

8. Zarząd Główny Sekcji Wychowania Przedszkolnego Z. N. P. chciałby wykończyć rozpoczętą pracę nad zestawieniem ewidencji swoich członkiń, zwraca się przeto z gorącą prośbą do wszystkich Okręgów, Oddziałów i Ognisk Z. N. P. aby zechciały przesłać pod wyżej podanym adresem (komunikat nr 1) następujące dane:

a) Imiona i nazwiska oraz dokładne adresy członkiń — wychowawczyń przedszkoli.

b) Gdzie pracują i jakie otrzymują pobory miesięczne.

c) Przez kogo są utrzymywane przedszkola w których koleżanki pracują (przez państwo, samorząd, organizacje społeczne, osoby prywatne).

Dział metodyczno-praktyczny

B. St. Kossuthówna.

BELWEDER

W Warszawie, na końcu pięknej, szerokiej ulicy, która nazywa się Aleja Ujazdowska, stoi biały dom z kolumnami. Ten dom nazywa się: Belweder. Przed domem tym jest wielki dziedziniec wysypany żwirem, oddzielony od ulicy żelaznymi sztachetami. Wokoło dziedzińca rosną stare, wielkie kasztany. Przy wejściu stoi budka malowana w pasy czerwone i białe. Koło budki — żołnierz na warcie.

Kilka lat temu ciągle ludzie wchodzili i wychodzili z tego domu. Zajeżdżały samochody, dorożki, powozy.

Do kogo tyle osób przyjeżdżało? Kto mieszkał w tym białym domu?

W tym domu mieszkał Pan Marszałek Piłsudski. Wiecie o tym, że Pan Marszałek Józef Piłsudski walczył długo, aby Polska była wielka, aby było wojsko polskie, aby były polskie szkoły. Wszyscy Go za to kochali. Bardzo wielu ludzi, nawet z daleka, przyjeżdżało do Belwederu, aby poradzić się, porozmawiać o ważnych sprawach. To też parę lat temu w Belwederze było gwarno. Pan Marszałek przyjmował odwiedzających, wychodził czasem na schody, aby powitać tych, co przychodzili. Chodził też czasem po ogrodzie. Za tym Białym Domem był piękny, duży ogród. Rosły tam drzewa, kwiaty, były wielkie trawniki.

...Ale teraz nikt już nie mieszka w Belwederze.

Nie przyjeżdżają już ministrowie, generałowie i pułkownicy na rozmowę z Panem Marszałkiem.

Nie przyjeżdżają już goście, aby odwiedzić Pana Marszałka...

Pan Marszałek już nie spaceruje po parku i nie wita gości...

Wiecie o tym, że Pan Marszałek nie żyje: ciało Jego powieźli w srebrnej trumnie do Krakowa, złożyli w grobach królewskich, na Wawelu.

Nikt nie mieszka teraz w Belwederze.

Ale mimo to ludzie chodzą do Belwederu.

Jedni przychodzą z wieńcami kwiatów, kładą wieńce na schodach przed drzwiami domu: tu mieszkał dawniej Pan Marszałek Piłsudski, pamiętamy Go, kochamy, kładziemy kwiaty. Smutno nam, że już nie ma Pana Marszałka.

Inni wchodzą do domu: oglądają pokoje, w których mieszkał Pan Marszałek. Patrzą, gdzie pracował, gdzie przyjmował gości... (wszystkie pokoje tak są umeblowane, jak było za życia Pana Marszałka). Oglądają różne pamiątki po Panu Marszałku: książki, fotografie, obrazy, zegary. Oglądają, jakie podarunki dostał Pan Marszałek od różnych wsi i miast, od rybaków, od górników, od rzemieślników, od dzieci ze szkół i od dzieci z przedszkoli.

Bo i dzieci składały czasem swe roboty w podarunku dla Pana Marszałka. Pan Marszałek kochał dzieci, nawet często bawił się z nimi, gdy przychodziły do Belwederu na Jego imieniny.
To też dzieci pamiętają o swym kochanym Panu Marszałku. Do Belwederu przychodzą dzieci ze szkół i z przedszkoli obejrzeć dawne mieszkanie Pana Marszałka: cicho idą przez sale — Tu mieszkał i tu pracował dla Polski największy nasz Wódz, Pan Marszałek Piłsudski!

Do pogadanki należy przygotować widoczki: Belwederu, Wawelu i oczywiście portret Marszałka ustawić w ten sposób, by dzieci miały go przed sobą.

Maria Łaszczukówna

OŁTARZYK MAJOWY

Mamy w przedszkolu
obraz Bożej Matki,
przed którym co dzień modlitwę mówimy.
A teraz — w maju,
gdy już kwitną kwiatki,
śliczny ołtarzyk wspólnie ustroimy.

Józia przyniosła
serwetkę bielutką,
w prześliczne wzory ładnie wyszywaną.
Mania — roślinkę
w doniczce — malutką,
starannie przez nią wypielęgnowaną.

Jasio i Henio
niosą wazoniki,
prosząc, by Stefcia wody w nie nalała;
Ircia już do nich
robi bukieciki
z kwiateczków, które na łące zbierała.

Gdy już ołtarzyk
będzie przystrojony,
Pani lampeczkę oliwną zapali,
potem zmówimy:
„Pod Twoją Obronę"
i „Cześć Maryi" będziemy śpiewali.

Z. Charszewska

OGRÓDEK „NA NIBY"

I znów zjawiła się wiosna.
Przyszła do naszego przedszkola z ulicy, z małych, ciasnych podwórek miejskich. Przyniosły ją dzieci.
Basia opowiadała, że w kąciku jej podwórka rośnie zielona trawa, Olek —

że już pączki kasztanów w parku są „takie duże", a Marysia przyniosła któregoś dnia maleńki bukiecik niebieskich przylaszczek.

— Widzi pani — tłumaczyła — już tam w lesie są takie śliczne kwiatki, takie kwiatki kwitną, a u nas nic nie kwitnie.

— W tej szkole, co do niej chodzi „mój" Janek, mają swoje grządki. Oni tam już teraz kopią i sieją. Żebyśmy mieli taki ogródek, też byśmy kopali, prawda, proszę pani? — mówił Tadzik.

— Phi! — pochwalił się zaraz Jurek — mój wuj, co to jest w Gołąbkach ogrodnikiem, dawno już robi w ogrodzie. Jak byłem na święta, sam widziałem. Taczkami tak nawóz woził, a potem kopał...

— Szkoda, że my nie mamy ogródka — westchnęła Haneczka — żeby choć taki maciupeńki, taki niby ogródek.

Zastanowiłam się. A możeby tak spróbować urządzić ogródek „na niby"? Mamy przecież balkonik, na którym z łatwością pomieściło by się kilka sporych skrzynek z ziemią. W takich skrzynkach możnaby zasadzić trochę kwiatów.

Dzieci przyjęły mój projekt entuzjastycznie, skoro jednak przekonały się, że w skrzynkach nie da się zrobić grządek, że nie można tam zasiać rzodkiewki — jak to czyni brat Tadzika w swoim szkolnym ogródku — ani też wybudować altanki, urok naszego skrzynkowego ogródka zbladł.

— Co to za ogród — dąsał się Tadzik — to zwyczajne kwiaty w skrzynkach, jak wszędzie na balkonach.

Dziewczynki jednak, zwłaszcza Hania i Marysia, nie zrażały się słowami Tadzika.

— Ty mów sobie co chcesz, a my posadzimy w skrzynkach bratki i goździki, i będziemy je co dzień podlewać. I to będzie nasz ogródek i już!

Sadzenie flanc było w przedszkolu wielkim świętem. Nawet Tadzik, który tak krytykował ogródek w skrzynkach, prosił, bym mu pozwoliła zasadzić choć jeden najmniejszy bratek i z wielkim namaszczeniem obsypywał ziemią korzonki roślinki. A kiedy już skończyliśmy pracę, każde z dzieci chciało być dyżurnym „od podlewania".

Jednak Tadzik nie przestał myśleć o prawdziwym ogródku. Bo zaraz następnego dnia po sadzeniu kwiatów wystąpił z nowym projektem.

— Proszę pani, urządźmy ogródek w piaskownicy. Piaskownica przecież taka duża, nasypiemy tam ziemi i porobimy grządki.

Z trudem udało mi się wytłumaczyć chłopcu, że projekt jego jest niemożliwy do zrealizowania. Musielibyśmy przecież podlewać nasze grządki w piaskownicy i podłoga na pewno zaczęłaby gnić. Tadzik jednak nie dawał za wygraną.

— To w takim razie niech pani obstaluje taką dużą, dużą skrzynkę, jak cały balkon, i tę skrzynkę postawimy na balkonie, a te wąskie wyrzucimy.

I znów nie mogłam zadośćuczynić prośbie Tadzika. Niestety, musimy zado-

wolić się wąskimi skrzynkami. Gdybyśmy ustawili na balkonie dużą skrzynkę, nie moglibyśmy otwierać drzwi. Tadzik westchnął zrezygnowany.
Lecz za parę dni wystąpił z nowym projektem.
— Jeżeli nie można urządzić ogródka w skrzynkach, to przynajmniej zabawmy się w ogród. Zróbmy sobie ogród na kartonie, z gliny, tak jak robiliśmy stację, wieś i skład z węglem. (Patrz art. „Jest zimno" w n-rze 2 z r. 1935/36).
Projekt Tadzika podobał się dzieciom. I mnie również. Przy pracy takiej można było przecież powiedzieć dzieciom dużo, bardzo dużo o zajęciach w ogrodzie i narzędziach pracy ogrodnika.
Nie chciałam jednak, aby praca nasza opierała się tylko na słownych pouczeniach bądź z mojej strony, bądź ze strony tych dzieci, które widziały i znały urządzenie prawdziwego ogrodu. Wybraliśmy się więc całą naszą gromadką do najbliższego „pana ogrodnika", który z wielką uprzejmością oprowadzał nas po swoim rozległym ogrodzie, zaznajamiał z jego organizacją i pracą ogrodniczą, której dzieci przyglądały się z ogromnym zainteresowaniem.
Pogłębiło to oczywiście w znacznym stopniu zapał dzieci do naszych zamierzeń.
Tak więc powstał nasz ogród „na niby". Tylko że przy omawianiu szczegółów zdecydowaliśmy, że o wiele lepiej będzie nie lepić grządek z gliny na kartonie, lecz w płaskiej skrzynce z ziemią (1 m na 80 cm) usypać z ziemi małe grządki, utworzyć ścieżki, trawnik, a także postawić zrobiony z kartonu mały domek ogrodnika i szopę z narzędziami.
Wiele mieliśmy pracy. Narzędzia — jak taczki, grabie, łopaty, konewki — robiliśmy wszyscy, ale tylko najładniejsze i najstaranniej wykonane umieszczaliśmy w małej, zrobionej z pudełka od gilz szopie. Łopaty i grabie wycinaliśmy z kartonu, na materiał do taczek świetnie się nam przydały gromadzone stale przez dzieci pudełka od zapałek (wystarczyło tylko dorobić im tekturowe boki i kółka), konewki zaś ulepiliśmy z gliny. Praca nasza jednak nie była skończona. Dzieciom nie wystarczała szopa z narzędziami, pięknie uformowane grządki i ścieżki wysypane piaskiem. Olek domagał się, by w naszym ogrodzie były zasadzone owocowe drzewa, a Hania starała się wszystkich przekonać, że koło domu i w głębi ogrodu trzeba ustawić przynajmniej kilka ławeczek. „Bo na czym by się siedziało, jakby kto chodził po naszym ogrodzie i się zmęczył".
Drzewa zrobiliśmy z drobnych prawdziwych gałązek osadzonych w małych podstawkach ulepionych z gliny. Liście ponaklejaliśmy z drobno pociętej zielonej bibułki, a kwitnące drzewa owocowe naśladowała również drobno pocięta bibułka blado-różowa. W myśl życzenia Hani porobiliśmy też ławeczki z tektury.
Fantazja dzieci jest żywa i twórcza. Zainteresowane pracą, tworzą dokoła

swego ogródka przeróżne opowiadania i historyjki, starają się czym mogą wzbogacić nasz ogród. Dzięki temu praca nasza, pomyślana pierwotnie w rozmiarach o wiele skromniejszych, rozrasta się i zmienia. Dzieje się z nią to samo, co często zdarza się z rysunkiem dziecka, który w trakcie rysowania żyje i zmienia się, odbiegając daleko od pierwotnego pomysłu.

— Jak jest duży ogród, to się go zaoruje koniem — opowiada Jurek.

A Kazik zaraz podchwytuje:

— Niech i u nas będzie koń, proszę pani, i stajnia.

— A po ogrodzie niech chodzą ludzie, trzeba zrobić ludzików — mówi Zosia.

Nowe pomysły nie mogą zmieścić się w jednej skrzynce. Trzeba dodać drugą. Tu już mamy całe gospodarstwo: stajnię, oborę, konie, krowy, wóz drabiniasty, pług i bronę, wykonaną z wielkim mozołem z kartonu przez Olka. W drugiej skrzynce mamy również mały kawałeczek pola. A więc zaczynamy teraz mówić o polu, o pracy wiosennej rolnika, a nie tylko ogrodnika.

Zajmują nam te skrzynki sporo miejsca. Sprawiają też nieraz niemało kłopotu. Czasem rozsypie się ziemia i zanim dyżurni sprzątną, małe dziecinne nóżki szybko rozniosą ją po sali. Twierdzę jednak, że korzyść, jaką odniosą dzieci z tego rodzaju pracy, przewyższa stokroć te drobne kłopoty. Dzieci same wysuwają coraz to nowe zagadnienia, domagają się odpowiedzi na związane z pracą pytania, domagają się nowych wiadomości.

— Proszę pani, dlaczego ziemię w ogrodzie się kopie a nie orze?

— Czy trzeba co dzień ogród podlewać?

— A dlaczego żyta się nie podlewa, a nie usycha?

— A czy jak pola nie bronować, to żyto urośnie?

Podczas pracy powstaje oczywiście szereg samorzutnych rysunków, związanych z opracowywanym przez nas tematem. Oto dziewczynka kopie grządki — to rysunek Hani. Jurek rysuje ogrodnika, który bieli drzewka, „żeby robaki ich nie gryzły". Olek — konia ciągnącego bronę, a na rysunku Tadzika nie ma ludzi, tylko grzędy i grzędy. Na każdej zatknięty kijek z tabliczką o nieczytelnym napisie.

— Tu „pisze", proszę pani, że tu są rzodkiewki, a tu ogórki, a tam zasiana fasola — objaśnia Tadzik z zapałem.

Uczymy się również piosenek. O tym jak to „W małym ogródeczku Zosia sadzi kwiatki" i o „Deszczyku-pomocniku". Bawimy się w ogrodnika, w wiatr i deszcz, opowiadamy różne historyjki, obserwujemy, jak rosną nasze prawdziwe kwiatki na balkonie. Korzystamy wiele, lecz o ile przyjemniejszą, o ile pełniejszą i mniej sztuczną byłaby nasza praca, gdybyśmy mieli choć mały skrawek własnego ogródka.

Bo przecież nasz ogródek, i ten na balkonie, i ten w płaskiej skrzynce, to tylko ogródek „na niby".

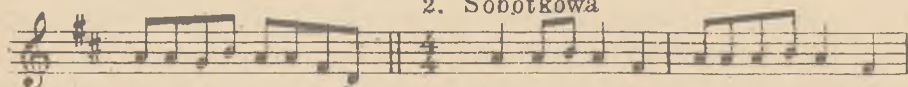
PRZYKŁADY PRAMOTYWU
W PIEŚNI POLSKIEJ LUDOWEJ I DZIECIĘCEJ.

(Do artykułu Ryły Gnus)

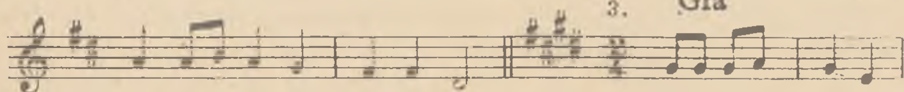
1. Jaworowi ludzie

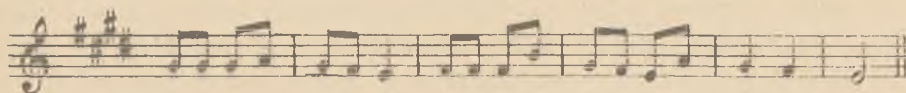


2. Sobótkowa



3. Gra

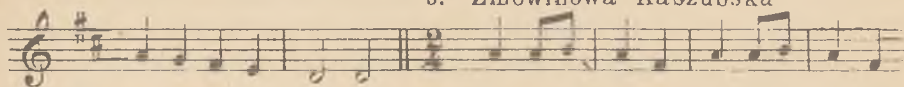




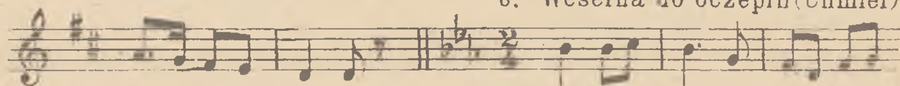
4. Gra dziecięca

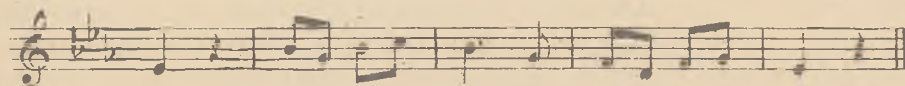


5. Zmówinowa Kaszubska

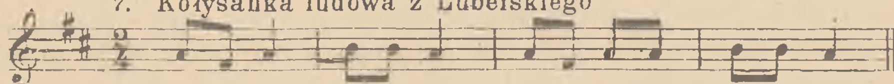


6. Weselna do oczepin (Chmiel)





7. Kołysanka ludowa z Lubelskiego



WYKAZ ŹRÓDEŁ, SKĄD WZIĘTE MELODIE POWYŻSZE:

1. Jaworowi ludzie. **Marciszewska Posadzowa.** Gry ruchowe dla małych dzieci. 2. Sobótkowa. **Kolberg.** Mazowsze, tom III, Nr 33. 3. Gra. 4. Gra dziecięca. Łomżyńskie. **E. Piasecki.** Zabawy i gry ruchowe dla dzieci i młodzieży. 5. Zmówinowa kaszubska. **Dr Lucjan Kamieński.** Monografia pieśni zmówinowej z Kaszub południowych. (Rocznik muzykologiczny t. I, 1935). 6. Weselna do oczepin (Chmiel). **Kolberg.** Radomskie, część I, Nr 363. Kołysanka ludowa z Lubelskiego. Wisła, tom IX.
N-ry 2, 3, 4, 5, 6, 7 są przetransponowane ze względu na skalę wieku przedszkolnego. N-ry 2, 5, 6 podałam niecałe, wszystkie inne w całości. Takt drugi Jaworowych ludzi powtarza się 4 razy.

Maria Derwiszówna

TEATR KUKIEŁEK W PRZEDSZKOLU
(c. d.)

II.

Organizując teatr kukiełek w przedszkolu musimy się przede wszystkim postarać o ludzi do zespołu. Potrzebne będą osoby, które potrafią głośno i wyraźnie mówić, śpiewać, co zresztą leży w zakresie uzdolnień i umiejętności każdej wychowawczyni. To bedą recytatorzy. Następnie konieczni są „malarze", którzy wykonają dekoracje i kukiełki. Potrzeba też kogoś do poruszania figurkami, gdyż w teatrze kukiełek kto inny porusza a kto inny mówi za lalki. Wreszcie ogromnie pożądanym członkiem zespołu jest osoba grająca na skrzypcach lub innym instrumencie muzycznym. Mogłoby się więc wydawać, że w skład zespołu musi wchodzić bardzo wiele osób. Jest to pożądane, ale niekonieczne. Wszystkie funkcje może objąć nawet jedna osoba, o ile potrafi zrobić kukiełki, dekoracje, śpiewać i deklamować, umie zmienić głos, by mówić za różne osoby i nauczy się ról na pamięć tak, by mogła jednocześnie recytować i poruszać figurkami. Naturalnie, że im więcej osób, tym przedstawienie będzie składniej szło. Zresztą organizowanie teatrzyku pozwoli wychowawczyni wciągnąć do tej pięknej i pożytecznej pracy rodziców dzieci, wśród których z pewnością znajdzie amatorów i uzdolnionych.

Powiedzmy, że mamy zespół gotowy. Trzeba się teraz postarać o materiał, z którego zrobimy kukiełki, scenę, dekoracje. Wdzięczny to cel do wykorzystania wszelkich niepotrzebnych przedmiotów, gratów, jakie się gromadzą w domach i przedszkolu. Stare ubrania, ścinki materiałów, koraliki, sznurki, pudełka, deski, druty, słoma, zepsute zabawki — wszystko to są nieocenione skarby dla pracowni teatru kukiełkowego. Pewne rzeczy trzeba będzie kupić, ale koszt ich jest naprawdę minimalny. Pamiętamy bowiem, że pracę kukiełkową zaczynamy od rzeczy drobnych, niewielkich. Nie będziemy, o ile środki nam na to nie pozwalają, budować wielkiej szopki czy kosztownego oświetlenia. Na początek możemy inscenizować proste pio-

senki, wierszyki lub historyjki przy udziale kilku lalek, bez sceny i dekoracyj.

Pierwszą historyjką, którą moje dzieci w przedszkolu ujrzały (wiek 3—4 l.), było krótkie opowiadanie o tym, jak królik zabłądził w lesie. Dwoje dzieci, Janek i Zosia dajmy na to, zaczęły go szukać. Szukały go, nawoływały, siadały pod drzewem. Wreszcie królik przybiegł. Wtedy wszyscy zaśpiewali, zatańczyli, a królik opowiedział, jak się bawił z zającami, które go wzięły za brata. Przedstawienie trwało około 20 m. Potem nastąpiła krótka rozmowa, dzieci wypowiedziały swoje wrażenia, nauczyły się piosenki; poskakały sobie jak króliki i zajęły się czym innym.

Kukiełki były z tektury. Las stanowiły dwie choinki, wycięte z glansowanego papieru, osadzone na patyczku i przyczepione pineskami do krawędzi stołu. Bowiem stół ustawiony w drzwiach stanowił scenę. Dzieci „na widowni siedziały same, gdyż wychowawczyni zajęta była zarówno recytowaniem, jak i poruszaniem kukiełek.

Trudno jednak szczegółowo omawiać na tym miejscu technikę widowisk kukiełkowych. Wszystkich chętnych odsyłamy do cytowanej już książeczki[1]), ograniczając się do wypowiedzenia uwag najpotrzebniejszych z punktu widzenia przedszkola. Będą one przede wszystkim dotyczyły treści widowiska i potrzebnych akcesoriów. Jedynie sposób wykonania kukiełek szczegółowo omówię na końcu artykułu.

Treść widowiska zmieniać się powinna zależnie od wieku dziecka; im dziecko młodsze, tym treść będzie bardziej prosta. Mówiliśmy już, że można zaczynać od inscenizowania piosenek (np. znana piosenka Mayznera: Kaczna) lub wierszyków (np. J. Porazińskiej: W Wojtusiowej izbie). Dzieciom starszym możemy pokazywać dłuższe historyjki, nie zabierając jednak więcej czasu, niż opowiadanie w przedszkolu. Niestety, literatura polska nie rozporządza repertuarem, nadającym się do przedstawień kukiełkowych dla dzieci przedszkolnych. Trzeba więc przerabiać, upraszczać to, co mamy, opierając się na doświadczeniu innych i własnej pomysłowości. A zmiany są konieczne przede wszystkim ze względów technicznych. Na przykład najwygodniej dla poruszających kukiełki jest, by nie było na scenie więcej kukiełek niż dwie; poza tym kukiełka nie może wykonywać takich ruchów, jak zdejmowanie kapelusza, podawanie ręki itd.

Trzeba też starać się o to, by temat widowiska był powiązany z ośrodkiem zainteresowań czy tematem pracy dziecka w przedszkolu, żeby nie tylko bawił, lecz służył jakiemuś wychowawczemu celowi. Pamiętajmy, że widowisko kukiełkowe może się przyczynić do nauczenia dziecka pewnych zasad postępowania, kształcić je pod względem moralnym.

Równie ważny jest **wygląd kukiełek.** Istnieje kilka typów kukiełek. Jedne

---

[1]) Teatrzyk kukiełek. Praca zbiorowa pod redakcją M. Kownackiej. Warszawa, 1935 r. Nasza Księgarnia. Cena zł 3.80.

osadza się od dołu na drewnianym kijku i poruszając kijkiem nadaje się ruchy lalce. Inne zawiesza się od góry na drucie i porusza od góry przy pomocy nitek; nazywamy je wtedy marionetkami. Trzeci wreszcie typ, to tzw. Bi-ba-bo, których tułów uszyty jest jak woreczek z dwiema wypustkami na ręce. Do tego woreczka kładzie poruszający rękę, a w wypustki palce. Rodzajów kukiełek, zmontowanych na prętach od góry lub od dołu jest bardzo wiele. Mogą być całkiem płaskie z dykty lub tektury, mogą być wypukłe z rozmaitych materiałów: z gałganków, włóczki, szyszek, pudełek nawet. Główki, ręce i nogi można produkować specjalną techniką wytłaczania z papieru (tzw. papier maché) [2]), każda jednak kukiełka musi być lekka, by można było ją łatwo poruszać, powinna mieć także ręce i nogi, by poruszały się same pod wpływem ruchu lalki.

Najodpowiedniejsze, bo najprostsze, są kukiełki osadzone na kijku od dołu. Zrazu mogą to być figurki z tektury o lekko wygiętych rękach i nogach, fruwających włosach. Dzieci będą zachwycone. Ze wzrostem umiejętności doskonalimy kukiełki przechodząc do laiek wypukłych. Jedna przy tym uwaga. Najtrudniej wykonać jest główkę kukiełki. Mimo to nie korzystajmy z główek gotowych, kupionych w sklepach. Takie główki są pozbawione artystycznych wartości, mają bezduszne twarze. A nam chodzi o to, by lalki były ładne i charakterystyczne. Gdy chcemy przedstawić np. wiejskiego chłopczyka, będzie on miał lniane włosy, niebieskie oczy i opaloną buzię, dobra mama — uśmiech na twarzy itp. Lepiej więc samemu zrobić, choćby się z początku nie bardzo udało, niż korzystać z gotowej tandety. Po zrobieniu kukiełek postarać się musimy o scenę. W dużym teatrze kukiełek lalki poruszają się w szopce. Szopka jest wysoka w formie prostopadłościanowego szkieletu. Górna jej część jest sceną dla kukiełek, kurtyna odsłania prostokątny otwór, ścianę przeciwległą zajmują dekoracje, ściany boczne stanowią kulisy, przez które wchodzą kukiełki na scenę. W podłodze sceny znajdują się podłużne, wąskie szpary; w nich porusza się kijek lalki, dzięki czemu „chodzi" ona po całej scenie. Dolna część szopki i przestrzeń z prawej i lewej strony są zasłonięte, by nie było widać osób poruszających kukiełkami i recytujących.

Nie każde jednak przedszkole jest w stanie zbudować takie urządzenie. Przedstawienia w przedszkolu można zacząć od zasłonięcia dolnej części drzwi kocem czy parawanem lub stołem. Figurki będą wtedy chodziły po górnej krawędzi zasłony. Dekoracje przyczepimy bądź do tej samej krawędzi, bądź do drugiego, wyższego parawanu, który znajduje się za pierwszym w takiej odległości, by między nimi mieściły się osoby, poruszające lalkami. Zresztą w pewnych wypadkach może wcale nie być dekoracji, a wystarczą bardzo proste sylwetki z papieru czy tektury.

---

[2]) Patrz opis na końcu artykułu.

Również nie zawsze potrzebna jest kurtyna, zwłaszcza wtedy, gdy dekoracje nie zmieniają się. Lalki nikną poprostu za parawanem; zresztą kurtynę mogą stanowić zamykające się drzwi itp. Scenę teatrzyku zawsze możemy doskonalić, ale miejmy to na względzie, że małe dzieci najlepiej zrozumieją i przeżyją przedstawienie, gdy je będą wyraźnie widziały. Dlatego duża szopka, kurtyna czy oświetlenie w pewnym stopniu osłabia kontakt lalek z dziećmi. Dlatego też przedstawienia w przedszkolu mogą się odbywać przy świetle dziennym.

Po wybraniu tematu przedstawienia przygotowujemy dekoracje, kukiełki, ilustrację muzyczną, opracowujemy widowisko na próbach. Bardzo ważna jest strona muzyczna widowiska. Z jednej strony staramy się udźwiękowić szum deszczu, wycie wichru, padanie przedmiotów itp. Z drugiej strony musimy dobrać z dużą rozwagą melodie piosenek. Nie może ich być za wiele; jedna, dwie melodie, najlepiej często powtarzające się. Najodpowiedniejsze będą piosenki krótkie, żywe, rytmiczne, leżące w skali głosowej dziecka przedszkolnego.

Opracowany pod względem muzycznym tekst dzielimy między poszczególne osoby, wybieramy poruszających kukiełkami (najlepiej, by oni już nic innego nie robili) i przystępujemy do prób, które powinny się odbywać przy gotowych lalkach, dekoracjach i scenie. Po opracowaniu widowiska gotowi jesteśmy do przedstawienia. Dobrze jest wybrać kogoś, kto będzie kierować widowiskiem za kulisami. Trzeba także powierzyć komuś czuwanie nad dziećmi.

Prowadzenie gawędy między przerwami w widowisku, jak to się przyjęło w pewnych teatrach, ze względu na to, że przedstawienie odbywa się wprzedszkolu, a nie w teatrze, nie wydaje się celowe. Zwłaszcza, że mamy do czynienia z dziećmi małymi, których uwaga wymaga, by krótkie przedstawienie było im zaprezentowane jako całość. Uczenie piosenek, rozmowa w toku przedstawienia niepotrzebnie je rozprasza. Jedynie forma opowiadania pewnych części widowiska byłaby wskazana. Natomiast po odbytym przedstawieniu wychowawczyni czy ktoś do tego powołany powinien przeprowadzić pogawędkę z dziećmi, powtórzyć piosenki, wydobyć wartości wychowawcze.

W ten sposób, nie usiłując wyczerpać tematu omówiliśmy pokrótce jakim warunkom powinien odpowiadać teatr kukiełek w przedszkolu. O ile mi wiadomo, w żadnym z istniejących przedszkoli teatrzyku takiego jeszcze nie ma. W roku ubiegłym zapoczątkowałam bardzo proste inscenizacje dla dzieci najmłodszych z przedszkola miejskiego warszawskiego przy ul. Leszno 111, których przykład wyżej podałam. Po pierwszej udanej próbie nastąpiły inne. W niedługim czasie przedszkole nabyło szopkę. W chwili obecnej przy udziale rodziców dzieci pp. wychowawczynie przygotowują widowisko.

III.

Na zakończenie rozważań wartoby jeszcze zdać sobie sprawę z tego, w jaki sposób powiązać rolę teatrzyku kukiełek z pracą w przedszkolu.

Wysuwają się rozmaite postulaty:

Przedstawienia kukiełkowe powinny częściowo realizować plan pracy, jaki każda wychowawczyni ma w stosunku do dzieci. Szczególną pomoc mogą one wykazać w dziedzinie wychowania moralnego czy społecznego. Zaczynać jednak należy, jak to już wspomniałam, od widowisk bardzo prostych, stopniowo je urozmaicając. W ten sposób małe dziecko wychowamy na samodzielnego widza w teatrze. Lecz przedstawienia nie powinny odbywać się zbyt często, gdyż to się dzieciom sprzykrzy i stępi ich wrażliwość; co najwyżej raz lub dwa razy na miesiąc. Niemniej program przedstawień należy powtarzać, gdyż dzieciom to odpowiada, a po jednorazowym pokazaniu nie zawsze opanowywują treść widowiska.

Ze względu na samorzutną grę wyobrażeń dziecka trzeba wystrzegać się poddawania dzieciom pomysłów, które one same wyobrazić sobie mogą po swojemu. Np. postaci słońca, księżyca i tp. Nie byłoby też wskazane pokazywać dzieciom lalki z bliska lub wprowadzać dzieci za kulisy. Nie należy bowiem odbierać dziecku złudzeń. Dzieci rozczarowują się, gdy obejrzą kukiełki z bliska. Drażni je np. to, że lalki są na patyczkach. Chciałyby kijki odłamać. Dlatego przedszkole posiadające własny teatrzyk kukiełek powinno tym większy nacisk położyć na kształcenie samodzielnej wyobraźni dziecka przez zabawę, inscenizację lub inne środki.

Powstanie teatrzyku kukiełek na terenie przedszkola wnosi jeszcze inne momenty dodatnie w pracy wychowawczyni. Bowiem teatr może być terenem pracy rodziców dla przedszkola. Może być ośrodkiem ich życia kulturalnego i społecznego. Poza tym przedstawienia kukiełkowe powinny odciążyć dzieci od występowania na scenie, co jest szkodliwe pod względem wychowawczym. Zwłaszcza wtedy, gdy przedstawienie odbywa się przy większej ilości osób, w celach zarobkowych.

W każdym jednak wypadku największym obowiązkiem wychowawczyni w stosunku do teatru kukiełek jest dbanie o poziom artystyczny widowisk. I zawsze, gdy nie dowierzamy własnym siłom, powinniśmy na naradę poprosić osoby kompetentne.

Najważniejszą rolę w widowisku kukiełkowym odgrywają kukiełki. Kukiełki płaskie z dykty, tektury łatwo wykonać, kukiełki wypukłe o wiele trudniej. Podamy poniżej sposoby wykonania kukiełek wypukłych z rozmaitych materiałów. Sposób wykonania kukiełki dotyczy głównie główki lalki.

Kukiełki o główkach wytłaczanych z papieru (papier maché).

Materiał potrzebny: glina i gips w dobrym gatunku, bezbarwna pasta do obuwia, talk, papier pakowy (bibulasty, szary i zwyczajny, piaskowy), papier szklisty, klajster (z żytniej mąki, dobrze wyrobiony, bez krupek), klej

stolarski, kit, grunt (kredę „odszlamowaną" zalewa się ciepłą wodą, miesza się, by nie było grudek, następnie wlewa się rozgotowany klej stolarski w takiej ilości, by grunt po wyschnięciu nie bielił).

Ten rodzaj kukiełek jest nieco trudniejszy do wykonania, lecz ma wielkie zalety: gwarantuje lekkość kukiełki i daje możność tworzenia według własnych pomysłów bogatej skali typów charakterystycznych. Ręce i nogi lalki możemy także wytłaczać z papieru, jak główkę, lecz nie jest to praktyczne. Chcąc wytłoczyć główkę, postępujemy w ten sposób: modelujemy z gliny głowę lalki wraz z szyją wg projektu, który sobie stworzyliśmy. Pamiętamy, że inny wygląd będzie miała głowa dziecka, a inny głowa staruszka lub czarownicy. Staramy się jednak modelować „z grubsza", nie zaznaczając drobnych szczegółów, np. zmarszczek, które potem uzupełnimy przez malowanie. Można także nie modelować uszu, o ile będą przykryte włosami. (Wymodelowaną główkę z gliny dobrze jest pokazać komuś, kto się na tym zna, by skrytykował i poprawił błędy). Gdy glina nieco podeschnie, dzielimy głowę w poprzek, od ucha do ucha, na dwie części i każdą z tych części smarujemy dokładnie pastą od obuwia. Następnie płaską stronę kładziemy na talerzu lub płaskiej podstawce i każdą część zosobona zalewamy gipsem, warstwą grubości koło 2 cm. Po wyschnięciu gipsu odrywamy połówki głowy od podstawy, nożem lub prętem wyciągamy glinę ze środka. W ten sposób otrzymujemy dwie formy gipsowe, które starannie czyścimy wewnątrz z resztek gliny, zalepiamy niepotrzebne dziurki w gipsie kitem, smarujemy pastą od obuwia i pudrujemy talkiem. Teraz zabieramy się już do wytłaczania. Smarujemy kawałki papieru wielkości dłoni klajstrem, drzemy je na paseczki około 5 cm długie a 1,5 cm szerokie. Paseczki te, stroną nie posmarowaną klajstrem układamy wewnątrz formy, wciskamy ślizgając palcami po kleju tak, aby nie zostało się pustego, nieprzykrytego papierem miejsca na dnie. Kawałki pasków wypuszczamy poza brzeg formy, aby tworzyły „aureolę" dokoła każdej połowy główki. Po ułożeniu jednej warstwy papieru nakładamy tak samo drugą warstwę, tylko innego koloru. Wtłaczamy około 5—6 warstw, na zmianę raz takiego, drugi raz innego koloru, by się nie pomylić. Dobrze wtłoczone warstwy zostawiamy w formach aż do wyschnięcia, po czym wyjmujemy obie połowy główki, sklejamy je razem, obcinamy „aureolę" nalepiając paseczki w miejsce szwu. Całą głowę czyścimy szklistym papierem i pędzlujemy ciepłym gruntem. Po wyschnięciu gruntu możemy się zabrać do malowania główki. Malować można akwarelami; kolorem zasadniczym całą twarz, np. twarz dziecka na różowo, murzynka czekoladowo, staruszka na żółto. Następnie nakładamy rumieńce w formie czerwonych plam.

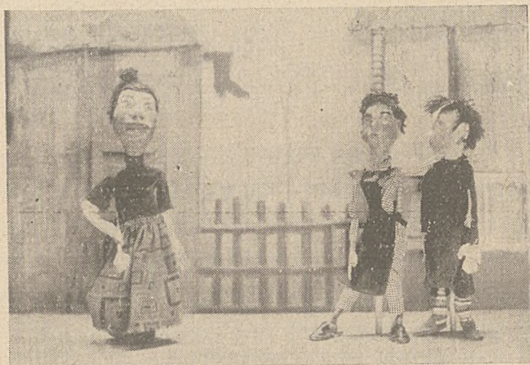
Pozostałe szczegóły: oczy, nos usta malujemy jednym pociągnięciem pędzla, bez szczegółów. Kolory powinny być bardziej jaskrawe, niż w rzeczywistości. Przyklejamy też włosy lalce. Zrobimy je bądź z pakuł czy krepiny, bądź

z futra lub nawet słomy. Gotową główkę montujemy na patyku, mając na uwadze następujące proporcje:

Głowa — $^{1}/_{5}$, $^{1}/_{6}$ wzrostu kukiełki człowieka dorosłego.
„ — $^{1}/_{3}$, $^{1}/_{4}$ wzrostu kukiełki dziecka.
Długość rąk — 3 długości głowy.
Długość dłoni — trochę mniej, niż długość głowy.
Długość nóg — około połowy wysokości kukiełki.



Z bajki L. Krzemienieckiej p. t. „Historia cała o niebieskich migdałach”.





Z bajki L. Krzemienieckiej p. t. „O dwóch siostrzyczkach małych, co roboty szukały”.

Typy kukiełek z Teatru Kukiełkowego „Baj” w Warszawie.

Długość stóp — trochę więcej, niż długość głowy.
Szerokość ramion — około 2 długości głowy, u postaci koebiecych nieco mniej.
Szerokość bioder — około $1^1/_2$ długości głowy, u postaci kobiecych nieco mniej.
Nie zawsze jednak zachowujemy proporcje. Kukiełki są to przeważnie postaci groteskowe, karykatury. Np. gruby piekarz może mieć głowę nazbyt małą w stosunku do grubego tułowia, księżniczka może być nadmiernie cienka itp. Ogólnie wysokość kukiełki, o ile jest szopka, powinna wynosić połowę wysokości szopki.
Gotową więc główkę przytwierdza się do kijka dwa razy dłuższego niż kukiełka. Przy szyi skręcamy drut i robimy z niego ramiona. Do obu końców drutu przyczepiamy tasiemki, na których przymocowujemy dłonie. Ręce nie są więc sztywne; zrobione z tasiemki czy sznurka łatwo mogą się poruszać. Podobnie jak ramiona robi się z drutu biodra kukiełki i do nich przytwierdza się stopy na tasiemkach. Dłonie i stopy najłatwiej uszyć z materiału, według skrojonej formy, palce przestebnować, całość wypchać watą. Taki szkielet przystraja się ubraniem. Wypukłość tułowia można osiągnąć bądź przez marszczenie materiału, bądź przez okręcanie drutem, wypychanie watą lub innym lekkim materiałem. Przy ubieraniu kukiełek, podobnie jak przy wykonywaniu główek, staramy się nadać im cechy charakterystyczne dla danej postaci. Pastereczce damy chusteczkę na głowę i zgrzebną koszulinę, szewczykowi białą koszulę i fartuch, rycerz będzie w pancerzu i hełmie. Staramy się jednak ubierać jak najprościej, nie tracąc czasu na zbyt dokładne szycie.

Kukiełki o główkach z gałganów lub innych materiałów.
Kukiełki z gałganków można robić dwoma sposobami. Wycinamy dwa profile, zeszywamy razem, wywracamy i wypychamy watą lub innym lekkim materiałem, następnie przytwierdzamy do kijka i montujemy, jak wyżej opisano. Można także koniec kijka owinąć gałgankami, watą, włóczką itp., nakryć wszystko kawałkiem materiału, skupiając fałdy przy szyi. Rysy twarzy kukiełki z gałganków nadajemy przez ściąganie materiału igłą i nitką. Taką główkę możemy zagruntować i pomalować. Możemy malować także bezpośrednio na materiale. Bardzo pomysłowe główki można tworzyć z pudełek, oklejając je papierem lub z butelek, makówek. Tykwy, szyszki — to także tworzywo. Dla takich kukiełek odpowiednie będą ubrania z papieru, karbowanej bibuły, która się łatwo naciąga i dobrze układa.

REDAGUJE KOMITET
REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUCYNA SĘKOWSKA
WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSK.
STANISŁAW KWIATKOWSKI